Sorin Cristea

Dicționar de pedagogie

III 259.509

LITERA • LITERA INTERNATIONAL

- Absolvent Facultatea de Filozofie, Secţia Pedagogie, Universitatea Bucureşti, promoţia 1973

- Profesor de pedagogie-psihologie în învăţământul liceal şi postliceal; profesor-consilier (Laboratorul Judeţean de Orientare Şcolară şi Profesională Bacău): 1973-1989

- Inspector şcolar general adjunct, Inspectoratul Şcolar Judeţean Bacău, ianuarie-mai 1990

- Deputat, Parlamentul României, Comisia pentru învăţământ, mai 1990-martie 1992

- Secretar de stat, Departamentul Învăţământ Preuniversitar, Ministerul Învăţământului şi Ştiinţei, 17 octombrie 1990-31 decembrie 1992

- Cercetător ştiinţific principal gradul II, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Secţia Teoria Educaţiei, Secţia Managementul Educaţiei, 1993-1999

- Doctor în pedagogie, 1994, cu teza *Fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului*

- Lector univ. dr., Facultatea Sociologie-Psihologie- Pedagogie, Catedra de Pedagogie, Universitatea Bucureşti, 1994-1997

- Conf. univ. dr., Facultatea Sociologie-Psihologie- Pedagogie / Psihologie-Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Bucureşti, 1997- până în prezent

UNIV. IAŞI
09

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BIBL. CENTR. UNIV.
„M. EMINESCU" IAŞI
III 259.509

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Sorin Cristea

DICŢIONAR DE PEDAGOGIE

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Sorin Cristea

Dicționar de pedagogie

214139

011715
B.C.U. - IASI

ACU

GRUPUL EDITORIAL LITERA
LITERA INTERNAȚIONAL
CHIȘINĂU-BUCUREȘTI
2000

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CZU 37.01(038)
C 87

37.01 (036)
Pedagogie
Dicționar
limba română

Coperta: *Vladimir Zmeev*

ISBN 973-9355-51-X
ISBN 9975-74-248-3

© Toate drepturile asupra acestei ediții sunt rezervate
Grupului Editorial Litera, Editurii Litera internațional, 2000

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ARGUMENT

Dicţionarul de termeni pedagogici, *publicat de Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, în 1998, şi-a epuizat tirajul la scurt timp de la apariţia sa. Aşa se explică numărul mare de solicitări din partea cadrelor didactice din România dar şi din Republica Moldova, de unde autorul a fost solicitat telefonic pentru o lansare şi o dezbatere pe tema problematicii actuale a educaţiei. În acest context a apărut oferta Editurii Litera Internaţional din Bucureşti şi a Grupului Editorial Litera din Chişinău pentru reeditarea* Dicţionarului.

Autorul a răspuns la această solicitare printr-o nouă ediţie a Dicţionarului. *Modificările şi completările aduse, ca şi sugestiile colaboratorilor, au condus la adoptarea unui nou titlu:* Dicţionar de pedagogie. *Considerăm că acest titlu corespunde mai bine intenţiei principale a autorului care urmăreşte definirea celor mai importante concepte angajate în teoria şi practica educaţiei şi a instruirii. El marchează o posibilă etapă finală, dar şi începutul unei viitoare colaborări pentru publicarea unui* Dicţionar al ştiinţelor educaţiei.

Noile concepte definite lărgesc perspectiva specifică domeniului: axiologia, filozofia, politica, psihologia şi sociologia educaţiei, teoria şi metodologia curriculumului. În această direcţie este reevaluată şi analiza curriculumului, la nivelul unui concept pedagogic fundamental care presupune şi definirea separată a noţiunilor de arie curriculară, ciclul curricular, core curriculum.

* * *

Dicţionarul de pedagogie *propune trei categorii de concepte cu valoare metodologică superioară, confirmată în numeroasele situaţii concrete care apar în activitatea de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii, proiectată în mediul şcolar şi extraşcolar:*

a) concepte fundamentale, de maximă stabilitate epistemică: educaţia, finalităţile educaţiei, sistemul de educaţie, reforma educaţiei; procesul de învăţământ, obiectivele — conţinutul — metodologia — evaluarea procesului de învăţământ; curriculum, proiectarea pedagogică, managementul educaţiei;

b) concepte operaţionale, variabile în funcţie de condiţiile concrete care apar la nivelul practicii educaţiei/instruirii: educaţia intelectuală, educaţia morală, educaţia tehnologică, educaţia estetică, educaţia fizică; activitatea didactică, lecţia, cursul universitar; cunoaşterea elevului, caietul dirigintelui, fişa şcolară; conversaţia euristică, demonstraţia, dezbaterea, problematizarea; învăţământul frontal, învăţământul individual, învăţământul pe grupe; cultura generală, planul de învăţământ, programele şcolare, manualele şcolare; randamentul şcolar; inspecţia şcolară; conducerea şcolii; autonomia universitară, creditul pedagogic etc.;

c) concepte specifice, preluate din alte domenii de cercetare ştiinţifică — disciplinară, intradisciplinară, interdisciplinară, transdisciplinară — valorificate din perspectivă pedagogică: administraţia şcolară, gestiunea educaţiei, birocraţia şcolară, democratizarea învăţământului, managementul organizaţiei şcolare; creativitatea pedagogică, informatizarea învăţământului, softul pedagogic etc.

Ordinea prezentării conceptelor respectă rigorile clasice, aplicabile în cazul oricărui dicţionar de specialitate. Definiţiile propuse pot fi înţelese, astfel, în mod independent, în funcţie de conţinutul specific reflectat şi de deschiderile sociale implicate. Perspectiva evocată presupune evidenţierea nucleului epistemic tare al pedagogiei, printr-un efort de scientifizare a domeniului, posibil la nivelul unei noi paradigme de abordare a educaţiei angajată în sens managerial (conducere globală — optimă — strategică) şi curricular (centrarea pe obiective, asigurarea corespondenţei: obiective — resurse — evaluare).

Pe de altă parte, aprofundarea conceptelor la niveluri de competenţă superioară (analiză-sinteză; evaluare critică) solicită regruparea acestora în cadrul unor teme şi module cu valoare orientativă, care asigură „un ghid practic al lecturii", complementar criteriului alfabetic, după exemplul oferit şi de alte dicţionare de specialitate (vezi Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, *Editions Nathan, Paris, 1994, 1998;* Dictionnaire de la sociologie, *Larousse, Paris, 1995 etc.).*

Unitatea dicţionarului poate fi regăsită la nivelul liniei de continuitate existentă între dimensiunea

teoretică, relativ constantă, a conceptelor pedagogice fundamentale şi latura aplicativă, socialmente deschisă, a noţiunilor operaţionale angajate în analiza problematicii educaţiei şi instruirii.

Opţiunea noastră metodologică evidenţiază în mod special dimensiunea fundamentală a conceptelor prezentate, urmărind stabilitatea lor epistemică, evaluabilă dincolo de variabilitatea fenomenului educaţiei obiectivat în fapte şi situaţii concrete, care sunt, pe de o parte, incomensurabile, iar pe de altă parte, aflate în permanentă schimbare. Această perspectivă explică analiza specială realizată în cazul unor:

a) „concepte în ascensiune" lansate cu insistenţă, în ultimii ani, într-un câmp perceptiv perturbat adesea de numeroase confuzii şi interferenţe: curriculum, reforma educaţiei/învăţământului, finalităţile educaţiei, managementul educaţiei, managementul organizaţiei şcolare, ştiinţele educaţiei/pedagogice; asistenţa psihopedagogică a elevilor, a cadrelor didactice şi a părinţilor;

b) „concepte tradiţionale", reevaluate/reevaluabile în contextul inovaţiei pedagogice: procesul de învăţământ, planul de învăţământ, programele şcolare, dimensiunile/laturile educaţiei, formele educaţiei, predarea, conducerea şcolii, inspecţia şcolară, caietul dirigintelui;

c) concepte preluate din alte ştiinţe, aplicate/aplicabile în condiţii şi cu mijloace specific pedagogice: democratizarea învăţământului, informatizarea învăţământului, gestiunea educaţiei, bugetul pentru educaţie, politica educaţiei, parteneriatul pedagogic;

d) „concepte tehnice", vehiculate mai de mult sau mai recent în diferite situaţii pedagogice: itemul pedagogic, creditul pedagogic, modulul pedagogic, instruirea asistată pe calculator, consilierul şcolar, infrastructura pedagogică.

Analiza unor instituţii de conducere, consacrate la nivelul sistemelor moderne de educaţie/învăţământ, valorifică perspectiva metodologică evocată evidenţiind elementele funcţionale stabile şi necesare în plan social indiferent de conjuncturile momentane sau de particularităţile locale. Această perspectivă este operabilă atât în cazul unor instituţii existente (cu denumiri diferite de-a lungul timpului: Ministerul Învăţământului, Ministerul Educaţiei şi Învăţământului, Ministerul Învăţământului şi Ştiinţei, Ministerul Educaţiei Naţionale; Institutul de Ştiinţe Pedagogice, Institutul de Cercetări Pedagogice şi Psihologice; Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei), cât şi în cazul unor instituţii desfiinţate (Institutul de Perfecţionare a Cadrelor Didactice).

Termenii operabili în cadrul Dicţionarului *— Ministerul Învăţământului, Institutul de Cercetări Pedagogice, Institutul de Perfecţionare a Cadrelor Didactice — au semnificaţia unor termeni generici, analizaţi/analizabili la nivelul unor modele teoretice, sugestive însă pentru fundamentarea deciziilor de politică a educaţiei. În mod analogic trebuie interpretate şi structurile manageriale propuse în contextul analizei unor concepte pedagogice: managementul pedagogic/educaţiei, managementul organizaţiei şcolare, inspecţia şcolară, democratizarea învăţământului, reforma educaţiei/învăţământului, conducerea şcolii...*

Dicţionarul de pedagogie *defineşte peste 200 de concepte vehiculate, de regulă, în domeniul ştiinţelor socioumane, în zona comunităţii cadrelor didactice dar şi la nivelul conştiinţei comune, angajată în rezolvarea problemelor educaţiei în diferite contexte, relevante în plan naţional, teritorial şi local. Aceşte concepte sunt raportabile la problemele fundamentale ale educaţiei şi ale învăţământului, propuse în finalul dicţionarului prin 10 teme de studiu (educaţie-sistem de educaţie-managementul educaţiei-finalităţile educaţiei-reforma educaţiei/învăţământului-ştiinţele pedagogice/educaţiei; procesul de învăţământ-organizarea procesului de învăţământ-curriculum-proiectarea pedagogică/didactică; creativitatea pedagogică) şi 5 module de studiu (educaţia — sistemul de educaţie — finalităţile educaţiei; procesul de învăţământ — proiectarea pedagogică/didactică).*

Bibliografia consultată pentru redactarea dicţionarului, valorificată, în cea mai mare parte, în definirea celor peste 200 de concepte, este grupată pe trei coordonate orientative care oferă cititorului resurse complementare de informare şi de documentare necesare în contextul (auto)perfecţionării pedagogice:

1) cursuri, dicţionare, tratate de specialitate;

2) literatură de specialitate (ştiinţe pedagogice/ale educaţiei; ştiinţe socioumane, ştiinţe ale comunicării, filozofie);

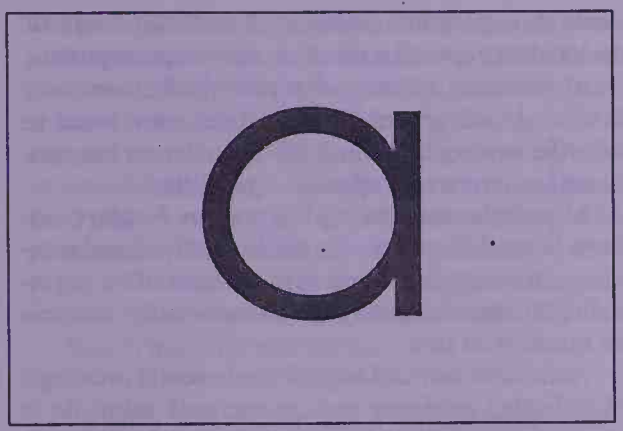
3) legi, regulamente, reviste, ghiduri, culegeri metodologice, documente de politică a educaţiei.

Cărţile incluse în bibliografie subliniază, în mod special, contribuţiile româneşti, sistematizate în analiza conceptului de pedagogie. În acest context sunt evidenţiate personalităţile consacrate dar şi nume noi, afirmate după 1990. Eventualele omisiuni, ca şi cărţile apărute după predarea manuscrisului, conferă bibliografiei selecţionate un caracter deschis, perfectibil.

Autorul dedică acest Dicţionar de pedagogie *studenţilor, educatoarelor, învăţătorilor, profesorilor, cunoscuţi şi necunoscuţi, implicaţi, la vedere sau în anonimat, în rezolvarea problemelor din ce în ce mai complexe ale educaţiei şi învăţământului.*

Autorul

Bucureşti, martie 2000



ACCESIBILITATEA INSTRUIRII

Accesibilitatea instruirii reprezintă o calitate fundamentală a procesului de învăţământ cu valoare de *principiu didactic* angajat *strategic* în condiţiile asigurării *repertoriului comun* între *subiectul* educaţiei şi *obiectul* educaţiei, la nivelul unui *proiect pedagogic* de tip curricular.

Realizarea accesibilităţii instruirii presupune *valorificarea deplină a:*

a) educabilităţii, care evidenţiază rolul determinant al educaţiei (vezi raportul dintre dimensiunea generală a personalităţii şi organizarea frontală a procesului de învăţământ, pe clase, ani, cicluri, trepte, corespunzător vârstelor psihologice);

b) potenţialului real de învăţare, care evidenţiază importanţa condiţiilor de diferenţiere psihologică şi pedagogică a elevilor (vezi raportul dintre dimensiunea particulară a personalităţii şi organizarea grupală şi individuală a procesului de învăţământ);

c) potenţialului maxim de învăţare, care evidenţiază importanţa resurselor psihologice şi pedagogice ale fiecărui elev (vezi raportul dintre dimensiunea *individuală* a personalităţii şi organizarea *individuală* a procesului de învăţământ).

Principiul accesibilităţii activităţii didactice presupune elaborarea unui *repertoriu comun* pentru profesor şi elev prin valorificarea resurselor intelectuale şi nonintelectuale generale, specifice şi individuale ale colectivului şcolar.

Eficienţa pedagogică a acestui principiu depinde de modul în care factorul de decizie, implicat la nivel *macrostructural* şi *microstructural*, respectă particularităţile de vârstă psihologică ale elevilor, în plan intensiv (prin *formarea-dezvoltarea* la *maximum* a capacităţilor actuale) şi extensiv (prin stimularea la *maximum* a capacităţilor virtuale de *formare-dezvoltare* permanentă).

Aplicarea acestui principiu, la nivel *macrostructural*, angajează calitatea proiectării pedagogice a programelor şi a manualelor şcolare, centrate asupra obiectivelor specifice vârstei psihologice şi treptei de învăţământ respective.

La nivel *microstructural*, principiul accesibilităţii angajează calitatea proiectului didactic, elaborat de profesor, centrat asupra realizării unui învăţământ diferenţiat, cu obiective operaţionale *minime, medii* şi *maxime.*

Vezi Principiile pedagogice, Strategiile educaţiei.

ACTIVITATEA DIDACTICĂ/EDUCATIVĂ

Activitatea didactică/educativă reprezintă, *în ultimă instanţă*, dimensiunea concretă/operaţională a procesului de învăţământ determinată, pe de o parte, de *finalităţile* şi *structurile* sistemului iar, pe de altă parte, de *capacitatea de proiectare pedagogică a profesorului* asumată în funcţie de condiţiile specifice fiecărui colectiv de elevi sau de studenţi.

Practica proiectării pedagogice impune două tipuri de activităţi didactice/educative reprezentative: *lecţia*, respectiv *ora de dirigenţie*, în învăţământul preuniversitar; *cursul, seminarul*, respectiv *dezbaterea/asaltul de idei*, în învăţământul superior.

Perfecţionarea activităţii didactice/educative presupune autoreglarea permanentă a acţiunilor educaţionale/didactice proiectate la nivelul corelaţiei *subiect-obiect, informativ-formativ, instruire/educaţie-autoinstruire/autoeducaţie.* O activitate atât de complexă angajează, în mod explicit şi implicit, toate dimensiunile procesului de învăţământ (*funcţională-structurală-operaţională*), care intervin la nivelul unor *variabile pedagogice independente* (obiectivele generale şi specifice, resursele instituţiei) şi *dependente* de profesor (operaţionalizarea obiectivelor în funcţie de condiţiile şcolii şi ale clasei de elevi).

Vezi Activitatea pedagogică, Acţiunea educaţională/didactică.

ACTIVITATEA PEDAGOGICĂ

Activitatea pedagogică reprezintă o activitate proiectată la nivelul unor *finalităţi* care vizează *formarea-dezvoltarea* personalităţii, realizabilă prin intermediul unor *acţiuni educaţionale*, structurate pe baza corelaţiei funcţionale existentă între *subiect*/educator şi *obiect*/

educat, desfăşurate într-un câmp psihosocial deschis (vezi *Acţiunea educaţională/didactică*).

Conţinutul activităţii pedagogice, orientat valoric conform *finalităţilor* asumate la nivel de sistem şi de proces, angajează un ansamblu de *acţiuni educaţionale/didactice*, realizabile în funcţie de anumite motivaţii specifice domeniului de referinţă (preşcolar-şcolar-extraşcolar-postşcolar; teoretic-practic; intelectual-moral-tehnologic-estetic-fizic; formal-nonformal-informal; de *predare-învăţare-evaluare*, de conducere a şcolii, de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor, părinţilor etc.).

Tipurile de activitate pedagogică evidenţiază ponderea acţiunii educaţionale angajată la nivel *funcţional-structural* (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.9—10):

· activitate pedagogică teoretică — bazată pe o acţiune cu scop de cercetare;

· activitate pedagogică practică — bazată pe o acţiune cu scop aplicativ;

· activitate pedagogică/didactică — bazată pe o acţiune cu scop didactic;

· activitate pedagogică/extradidactică — bazată pe o acţiune cu scop extradidactic;

· activitate pedagogică/şcolară — bazată pe o acţiune cu scop angajat în cadrul sistemului şcolar;

· activitate pedagogică/extraşcolară — bazată pe o acţiune cu scop angajat în afara sistemului şcolar.

Vezi Activitatea didactică/educativă, Acţiunea educaţională/didactică.

ACTIVIZAREA INSTRUIRII

Activizarea instruirii reprezintă o calitate fundamentală a procesului de învăţământ confirmată la nivelul *subiectivizării obiectului educaţiei*, în condiţiile unei *strategii pedagogice* care vizează conştientizarea deplină a *mesajului* educaţiei (vezi *Acţiunea educaţională/didactică*).

În această perspectivă *activizarea instruirii* are valoarea unui *principiu didactic* angajat, în mod special, în *stimularea participării elevilor* la realizarea, în condiţii optime, a procesului de învăţământ conform obiectivelor generale, specifice şi concrete ale acestuia.

Acest principiu traduce la nivel operaţional cerinţa psihologică a „subiectivizării"/conştientizării mesajului educaţional de către „obiectul educaţiei" (preşcolar, elev, student etc.). Resursele sale *strategice* sunt dependente de capacitatea pedagogică a cadrului didactic de activizare *optimă* a elevului, ceea ce presupune:

a) realizarea *activităţii de predare-învăţare-evaluare* la nivelul unui proces intelectual complex, bazat pe valorificarea deplină a unităţii dintre latura informaţională şi latura operaţională a gândirii;

b) energizarea *activităţii de predare-învăţare-evaluare* la nivelul unui proces afectiv-motivaţional complex, care angajează structura caracterială a personalităţii, medierea pedagogică a raporturilor acesteia cu lumea şi cu sine.

Activizarea instruirii asigură fundamentul psihologic al didacticii moderne care proiectează saltul de la „învăţământul intuitiv", bazat pe imitaţie şi rutină, la „învăţământul activ", care stimulează operaţionalitatea gândirii elevului, capacitatea acestuia de participare efectivă la procesul de dobândire a deprinderilor, strategiilor, cunoştinţelor, atitudinilor proiectate pedagogic la nivelul planului, al programelor şi al manualelor şcolare/universitare (vezi Aebli, Hans, 1973).

Aplicarea acestui principiu implică valorificarea caracterului *activ* al conştiinţei individuale, care oferă *premisa transformării, în timp,* a *obiectului* educaţiei în *subiect* al propriei sale *formări-dezvoltări*. Intervenţia pedagogică a cadrului didactic direcţionează acest activism natural, potenţial, ce este structurat la nivelul unui model de *participare* care vizează interiorizarea *mesajului educaţional* prin construirea unui *repertoriu comun* între *subiectul* şi *obiectul* educaţiei. Procesul declanşat implică transformarea acţiunii externe (respectiv a *mesajului educaţional* receptat prin intermediul *repertoriului comun*) într-o acţiune internă *subiectivizată* — (vezi *structura de funcţionare a acţiunii educaţionale/didactice*).

Conceptul pedagogic de *activizare* explică mecanismele *participării* elevilor la activitatea didactică (la fel cum conceptul pedagogic de *intuiţie* explică mecanismele *principiului interdependenţei, existente în activitatea didactică, între cunoaşterea senzorială şi cunoaşterea raţională*). În această perspectivă putem vorbi de *principiul participării elevilor la activitatea didactică*.

Corelaţia *activizare-participare* susţine eficienţa activităţii didactice, pe circuitul pedagogic *formare-dezvoltare* proiectat şi realizat conform particularităţilor de vârstă şi individuale ale colectivului (pre)şcolar/universitar, obiectivate la nivel intelectual (evoluţia proceselor psihice cognitive şi a aptitudinilor generale şi specifice) şi nonintelectual (evoluţia atitudinilor afective, motivaţionale, caracteriale, angajate în actul învăţării).

Participarea ideală presupune atingerea unui *punct pedagogic optim*, situat la întretăierea axelor dintre „parametrii cognitivi-intelectuali" şi „parametrii afectivi-motivaţionali". Acest punct pedagogic optim reflectă *nivelul real de activizare a elevului* într-o situaţie didactică/educaţională concretă. Un asemenea nivel poate fi evaluat în funcţie de intersecţiile posibile şi necesare, în cadrul activităţii didactice, între acţiunea factorilor *intelectuali* şi acţiunea factorilor *nonintelectuali* (vezi Nicola, Ioan, 1996, p.353).

Vezi Principiile pedagogice.

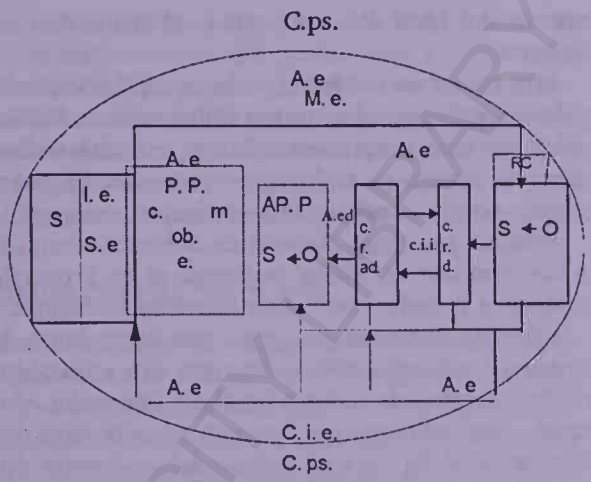
ACŢIUNEA EDUCAŢIONALĂ/DIDACTICĂ

Acţiunea educaţională/didactică reprezintă principalul subsistem al activităţii pedagogice, concentrat la nivelul nucleului *funcţional-structural* al acesteia.

Structura de funcţionare a acţiunii educaţionale/didactice evidenţiază corelaţia existentă între *subiectul* şi *obiectul educaţiei*, corelaţie determinată la nivelul finalităţilor de sistem care orientează procesul de *proiectare-realizare* a activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane, proces (auto)reglabil prin intermediul unor circuite de conexiune inversă, externă şi internă, angajate în direcţia autoeducaţiei, în condiţiile unui câmp psihosocial deschis.

Schema de organizare structurală a acţiunii educaţionale/didactice reflectă *nucleul funcţional* al activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii. O asemenea schemă este reprezentată în literatura de specialitate în diferite variante grafice, bazate pe *un element comun*: evidenţierea *corelaţiei funcţionale dintre subiectul educaţiei şi obiectul educaţiei* (vezi Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston, 1969, p.34; Apostol, Pavel, 1970, p.138—144; Todoran, Dimitrie, 1982, p.68; Nicola, Ioan, 1992, p.23; Mialaret, Gaston, 1993, p.23—32; Nicola, Ioan, 1994, p.28; Cristea, Sorin, 1996, D, p.46).

Structura de funcţionare a acţiunii educaţionale/didactice (vezi *Prezentarea grafică*) valorifică modelul de analiză globală a activităţii de educaţie centrat asupra corelaţiei *subiect-obiect* care susţine concordanţa pedagogică a elementelor angajate în sens prioritar *formativ*. Acest model evidenţiază şi influenţele exercitate din direcţia *câmpului psihosocial* care înconjură, *în mod obiectiv (spaţiul şi timpul educaţiei)* şi *subiectiv (stilurile educaţiei)*, *nucleul funcţional* al activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane.



Elementele componente care susţin structura de funcţionare a acţiunii educaţionale/didactice pot fi grupate pe trei coordonate operaţionale complementare:

S. Subiectul educaţiei	e. evaluare	C.rd. comportament de răspuns dirijat
I.P. Ideal pedagogic	M.P. Mesaj pedagogic	c.i.e. conexiunea inversă externă
S.P. Scopuri pedagogice	R.C. Repertoriul comun	C.r.ad. comportament de răspuns autodirijat
P.P. Proiect pedagogic	A.e. Ambianţa educaţională	c.i.i. conexiunea inversă internă
o. obiective	C.ps. Câmp psihosocial	A.P.P. Autoproiect pedagogic
c. conţinut	O. Obiectul educaţiei	A.ed. Autoeducaţie
m. metodologie	S. subiectivitatea obiectului	

Analiza structurii acţiunii educaţionale evidenţiază *corelaţia funcţională existentă între cei doi factori fundamentali, implicaţi în proiectarea* şi în realizarea procesului de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane, angajat în diferite situaţii contextuale.

Subiectul educaţiei sau „educatorul" poate fi individual sau colectiv: părinţii, bunicii, educatoarea, învăţătoarea, cadrele didactice, alţi factori sociali etc.

Obiectul educaţiei sau „educatul" poate fi, de asemenea, individual sau colectiv: *copilul, preşcolarul, elevul, studentul, adultul* aflat în diferite situaţii pedagogice şi sociale etc.

Subiectul educaţiei acţionează conform orientărilor valorice instituţionalizate la nivel social prin

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

intermediul *Idealului pedagogic* şi al *Scopurilor pedagogice*.

Prin raportare la *Idealul pedagogic* şi la *Scopurile pedagogice*, *Subiectul educaţiei* elaborează un *Proiect pedagogic* care programează într-o anumită ordine valorică: *obiectivele pedagogice, conţinuturile pedagogice, metodele pedagogice* şi *evaluarea pedagogică*.

Proiectul pedagogic elaborat de *Subiectul educaţiei*, în conformitate cu *Idealul pedagogic* şi cu *Scopurile pedagogice* permite elaborarea *Mesajului pedagogic*.

Eficienţa *Mesajului pedagogic* este dependentă de *Ambianţa educaţională* — formată din ansamblul stărilor afective ale *Subiectului* şi ale *Obiectului educaţiei*, care influenţează *acţiunea educaţională* din interior — şi de *Câmpul psihosocial* — format din ansamblul elementelor de natură obiectivă (spaţiul, timpul educaţiei) şi subiectivă (stilurile educaţionale) care influenţează *acţiunea educaţională* din exterior. Eficienţa sa este probată în momentul în care *Mesajul pedagogic* ajunge la *Obiectul educaţiei* prin intermediul unui *Repertoriu comun*.

Repertoriul Comun poate fi realizat în măsura în care *Subiectul educaţiei* respectă particularităţile intelectuale şi nonintelectuale ale *Obiectului educaţiei*. Prin receptarea şi conştientizarea *Mesajului pedagogic* de către *Obiectul educaţiei, acţiunea educaţională* mizează pe *subiectivitatea obiectului*.

Subiectivitatea obiectului probează capacitatea *obiectului educaţiei* de a reacţiona pedagogic la un *Mesaj pedagogic* prin intermediul unui *comportament de răspuns dirijat*.

În funcţie de *comportamentul de răspuns dirijat* al *Obiectului educaţiei, Subiectul educaţiei* poate aprecia calităţile *Proiectului pedagogic* şi ale *Mesajului pedagogic*, elaborat pe această bază. O asemenea operaţie poate fi realizată de *Subiectul educaţiei* printr-un mecanism de *conexiune inversă externă*, care contribuie la (auto)reglarea continuă a *acţiunii educaţionale*.

Prin perfecţionarea continuă a *corelaţiei funcţionale Subiect-Obiect*, care permite acumularea *Comportamentelor de răspuns dirijat*, adecvate *Mesajelor pedagogice*, *Obiectul educaţiei* poate elabora, în timp, un tip de *comportament de răspuns autodirijat*, superior prin: capacitatea sa operaţională de autoevaluare obiectivă a propriilor *comportamente de răspuns dirijat — autodirijat*; capacitatea sa de preluare a tuturor sarcinilor care revin, de regulă, *Subiectului educaţiei*: elaborarea *Proiectului pedagogic*, elaborarea *Mesajului pedagogic*, elaborarea circuitelor de *conexiune inversă externă*.

La acest stadiu superior de evoluţie a acţiunii educaţionale, *Obiectul educaţiei* asigură *conexiunea inversă internă* între *Comportamentul de răspuns dirijat* şi *Comportamentul de răspuns autodirijat*, dobândit după parcurgerea a numeroase cicluri de acţiuni educaţionale proiectate şi realizate la nivel optim.

Prin capacitatea de autoevaluare, de autoproiectare şi de autorealizare a acţiunii educaţionale, *Obiectul educaţiei* devine *Subiect al educaţiei*.

Valorificând la maximum toate elementele funcţional-structurale ale acţiunii educaţionale, *Obiectul educaţiei* devine *Subiect* al propriului proces de *formare-dezvoltare* a personalităţii în cadrul unui mecanism complex de *autoeducaţie*, care angajează toate resursele educaţiei permanente (vezi *Autoeducaţia*).

Autoreglarea acţiunii didactice este sugerată grafic la nivelul structurii de funcţionare prezentată anterior, *structură de funcţionare* care presupune:

a) raportarea permanentă a *subiectului educaţiei*/cadrul didactic, la *idealul educaţiei* şi la *scopurile educaţiei*, care determină calitatea *Proiectului pedagogic*, prin valorificarea deplină a *obiectivelor pedagogice, conţinuturilor pedagogice, metodologiei pedagogice, evaluării pedagogice*, în vederea elaborării unui *mesaj educaţional* adecvat *obiectului educaţiei/elevului*;

b) realizarea *repertoriului comun* optim, care determină, la nivelul conştiinţei *obiectului educaţiei/elevului*, nu numai reacţia la *mesajul educaţional* transmis de *subiectul educaţiei/cadrul didactic*, ci şi *interiorizarea* acestuia, premisa unui *comportament de răspuns dirijat* — (auto)perfectibil;

c) realizarea circuitelor de *conexiune inversă externă* care exersează capacitatea cadrului didactic de autoevaluare a calităţii: *Proiectului pedagogic — mesajului educaţional — repertoriului comun*, autoevaluare posibilă şi necesară în termeni de: corectare — ameliorare — ajustare — restructurare;

d) realizarea circuitelor de *conexiune inversă internă*, care exersează capacitatea elevului de autoevaluare a *comportamentului de răspuns dirijat*, devenit *comportament de răspuns autodirijat*, premisa *transformării obiectului educaţiei în subiect al propriei sale formări*, prin elaborarea *(auto)proiectului pedagogic*, la nivel de *autoeducaţie*;

e) valorificarea *ambianţei educaţionale* interne şi a *câmpului psihosocial/pedagogic* extern în direcţia (auto)perfecţionării permanente a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, la nivelul corelaţiei *subiect-obiect*, *subiect-subiect*.

Vezi **Activitatea didactică/educativă**, **Activitatea pedagogică**.

ADAPTAREA ŞCOLARĂ

Adapatarea şcolară reprezintă un proces complex proiectat şi dirijat de profesor în vederea realizării unor raporturi optime între elev şi mediul educativ/didactic.

Din punct de vedere psihologic, adaptarea şcolară marchează tendinţa de echilibru necesar între procesele de *asimilare* şi cele de *acomodare*, tendinţă realizată, în mod obiectiv, la nivelul interacţiunii permanente existente între om şi realitate (vezi Piaget, Jean, 1973).

Din punct de vedere social, adaptarea şcolară marchează tendinţa de integrare a *obiectului educaţiei* într-o anumită comunitate, în cadrul unui proces care începe în familie şi continuă în grădiniţă, şcoală, societate etc. În această accepţie adaptarea şcolară constituie o parte integrantă a unui proces mai complex, care este procesul de adaptare socială.

Conţinutul conceptului de adaptare şcolară este interpretat uneori în *sens restrictiv* prin raportare la acţiunile pedagogice necesare în anumite împrejurări concrete: intrarea elevului în clasa I (sau într-un nou ciclu de instruire), pregătirea elevului în condiţiile unei noi discipline de studiu; sprijinirea elevului cu deficienţe sau insuficienţe în activitatea de învăţare etc.

În *sens larg*, conţinutul conceptului de adaptare şcolară defineşte ansamblul acţiunilor proiectate de profesor pentru realizarea corelaţiei optime între posibilităţile elevilor şi necesităţile mediului educativ/didactic. Această corelaţie priveşte activitatea didactică dar şi procesul de integrare psihosocială a elevului în diferite colective, grupe, microgrupe, conform finalităţilor asumate la nivel macro- şi microstructural.

Criteriile de evaluare a adaptării şcolare vizează capacitatea elevului de integrare în activitatea didactică şi în viaţa comunităţii. Această capacitate valorifică următoarele categorii de *factori favorizanţi*:

a) *reuşita şcolară*, care reprezintă un indicator cu o sferă mai largă decât adaptarea şcolară (adaptarea şcolară fiind premisa reuşitei şcolare);

b) *acomodarea şcolară* la cerinţele comunităţii şcolare (colectiv didactic, clasa de elevi, microgrupuri formate etc.), aflate în continuă ascensiune;

c) *maturitatea şcolară*, care presupune valorificarea deplină a nivelului de dezvoltare biologică, psihologică, socială şi culturală specific vârstei şi treptei de învăţământ respective;

d) *orientarea şcolară* adecvată resurselor interne (intelectuale-nonintelectuale) şi externe (cerinţele familiei şi ale mediului social) existente sau aflate într-o anumită linie de evoluţie;

e) *(re)orientare şcolară specială*, determinată de imposibilitatea rezolvării pedagogice a unor cauze obiective: debilitate mintală, intelect de limită, tulburări instrumentale (dislexie, disgrafie, discalculie, mutism electiv etc.), instabilitate psihomotrică, tulburări comportamentale (conduită agresivă, perversă etc.) — vezi Coaşan, Aurelia; Vasilescu, Anton, 1988.

ADMINISTRAŢIA ŞCOLARĂ

Administraţia şcolară reprezintă activitatea de conducere executivă a sistemului de învăţământ, realizată în mod planificat, pe baza legislaţiei în vigoare aplicabilă pentru gestiunea corespunzătoare a resurselor pedagogice existente la nivel central, teritorial şi local.

Sarcinile specifice administraţiei şcolare vizează astfel organizarea şi valorificarea următoarelor categorii de *resurse pedagogice*:

- *resurse didactico-materiale* ale instituţiei şcolare (spaţiul şi timpul şcolar, mijloacele de învăţământ, arhitectura şcolară etc.);
- *resurse umane* ale instituţiei (cadrele didactice, elevii etc.) şi ale comunităţii educative locale (vezi raporturile cu părinţii, cu alţi agenţi sociali etc.);
- *resurse financiare*, provenite prin distribuirea bugetului central, teritorial şi local şi prin antrenarea altor surse, interne şi externe, de suplimentare şi de ajustare a fondurilor necesare;
- *resurse informaţionale*, preluate din legi, hotărâri, ordine, dispoziţii, regulamente, norme, instrucţiuni, previziuni, statistici etc.

Evoluţia activităţii de administraţie reflectă mutaţiile istorice înregistrate în concepţia despre gestiunea resurselor (vezi De Landsheere, Viviane, 1992, p.704—711).

Administraţia tradiţională, dezvoltată în secolul XIX, presupune *o gestiune artizanală*, bazată pe aplicarea integrală şi „servilă" a unor reguli care sunt mai mult implicite decât explicite.

Administraţia industrială, dezvoltată la începutul secolului XX, presupune *o gestiune a intreprinderii* cu o anumită bază ştiinţifică de organizare care urmăreşte creşterea randamentului în muncă, realizarea sarcinilor de producţie în etape precise, transformarea omului dintr-un simplu executant într-un „om-maşină".

Administraţia umanistă, dezvoltată pe fondul elanului democratic al anilor 1930, presupune *o gestiune a muncii* care angajează participarea omului la alegerea obiectivelor şi a mijloacelor tehnice adecvate, o transformare a sa dintr-un executant într-un iniţiator.

Administraţia de tip structuralist, dezvoltată în anii 1960, presupune *o gestiune a sistemului* bazată pe: definirea operaţională a problemelor — elaborarea soluţiilor ipotetice — aplicarea soluţiilor ipotetice — realizarea acţiunilor necesare pentru rezolvarea problemelor — evaluarea rezultatelor.

Acest tip de administraţie, deşi marchează un progres tehnologic evident, are tendinţa de a gira mai mult ceea ce există decât ceea ce ar trebui să existe (idem, p.707).

Administraţia realizată în sistem deschis, dezvoltată după 1960—1970, presupune *gestiunea competenţelor* afirmate individual şi în reţea în condiţii specifice întreprinderilor complexe de tip postindustrial. În acest context decizia se bazează nu numai pe rezultate factuale ale executanţilor, ci şi pe calităţile creative ale iniţiatorilor (*capacitate* de comunicare-organizare-flexibilizare-activare în echipă) valabile în condiţii de descentralizare şi de autonomie funcţională.

Specificul administraţiei şcolare, în condiţiile societăţii postindustriale, de tip informaţional, evidenţiază tendinţa transformării organismelor de conducere executivă în servicii de *conducere managerială*, care implică abordarea *globală-optimă-strategică* a problemelor educaţiei. Ele asigură căile de acţiune necesare pentru comanda şi execuţia corectă a sarcinilor în termeni de autoritate politică şi de responsabilitate juridică, revelatori la nivelul funcţionării organizaţiei şcolare în ansamblul său (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.37—39).

Acest proces marchează saltul de la *gestiunea administrativă* a resurselor educaţiei la *gestiunea pedagogică* a întregii activităţi de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane la nivelul unei organizaţii şcolare, care solicită conducătorului (profesor-inspector şcolar, profesor-director, profesor-metodist, profesor-consilier etc.) calităţi noi, speciale, de animator, formator, inovator etc.

Factorii de conducere implicaţi în administrarea educaţiei sunt angajaţi astfel nu numai în cunoaşterea şi aplicarea „textelor legislative oficiale", ci şi în *gestionarea pedagogică* a sistemului de învăţământ care presupune:

· stimularea metodologică a echipei didactice, individual şi în grup, „pentru a conştientiza propriile sale necesităţi" (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.64);

· raţionalizarea socială a raporturilor existente între *costurile* şi *beneficiile* educaţiei;

· valorificarea prioritară a resurselor umane existente la nivelul instituţiei şcolare şi la nivelul comunităţii educaţionale locale;

· reglarea-autoreglarea permanentă a activităţii prin acţiuni de perfecţionare şi de cercetare pedagogică/didactică;

· asumarea rolului de agent al dezvoltării şi al inovării organizaţiei şcolare la nivel de sistem şi de proces.

Această evoluţie impune operaţionalizarea „unui vocabular specializat în administraţia şcolară" care permite *analiza raporturilor dintre*:

· cost şi beneficii, cheltuieli şi eficacitate;

· nevoile educative fundamentale — nevoile educative speciale;

· mecanismele manageriale de centralizare-descentralizare;

· structurile de conducere bazate pe autoritate formală-nonformală;

· acţiunile manageriale de *informare-evaluare-decizie* (vezi Valerien, Jean, 1991, p.199—209).

Vezi **Conducerea şcolii**.

ALGORITMIZAREA

Algoritmizarea reprezintă *o metodă didactică/de învăţământ* care angajează un lanţ de exerciţii dirijate, integrate la nivelul unei scheme de acţiune didactică standardizată, care urmăreşte îndeplinirea sarcinii de instruire în limitele demersului prescris de profesor în sens univoc.

Reuşita metodei depinde de capacitatea *algoritmilor pedagogici* aleşi de a interveni ca *modele operaţionale* care eficientizează activitatea de învăţare prin intermediul aplicării unor reguli, formule sau coduri de acţiune didactică exacte şi riguroase.

Specificul algoritmilor didactici rezultă din contextul pedagogic în care are loc acţiunea automatizată. În alte situaţii această acţiune nu presupune înţelegerea operaţiilor şi a mecanismelor sale specifice. Activitatea didactică solicită însă acţiuni automatizate care trebuie nu numai înţelese de elev, ci şi construite uneori de acesta prin angajarea directă a proceselor sale cognitive superioare (vezi De Landsheere, Gilbert, 1979, p.5—6).

Valorificarea algoritmilor didactici implică raţionalizarea procesului de instruire la nivelul unui învăţământ programat care „conduce elevul spre rezultat pe căile cele mai eficiente". Angajarea lor în acţiuni de instruire programate pe calculator stimulează dezvoltarea psiho-

logică a elevului prin „înlănţuirea operaţiilor prezentate într-o ordine foarte determinată care permite rezolvarea unei probleme sau a unei clase de probleme" (vezi Mialaret, Gaston, 1991, p.94, 95).

Clasificarea algoritmilor didactici poate fi realizată prin raportare la criteriul clasic dezvoltat de psihologul rus Landa, care vizează conţinutul obiectivelor operaţionale propuse. În această perspectivă pot fi delimitate două categorii de *algoritmi didactici*:

a) algoritmi de identificare, care avansează o listă de întrebări ierarhizate special pentru sesizarea clasei de probleme în vederea elaborării unei anumite clasificări cu valoare de sinteză;

b) algoritmi de rezolvare, care avansează o succesiune de operaţii necesare pentru evaluarea exactă a unei situaţii de instruire în vederea elaborării unei decizii eficiente.

Dezvoltarea acestui criteriu la nivelul sarcinilor de proiectare curentă a lecţiei permite evidenţierea următoarelor tipuri de *algoritmi didactici* (vezi Bontaş, Ioan, 1994, p.163):

- *algoritmi de sistematizare a materiei*, aplicabili prin intermediul unor reguli de definire a conceptelor, principiilor, legilor; de realizare a judecăţilor şi raţionamentelor; de stăpânire a formulelor; de *analiză-sinteză* a teoriilor;
- *algoritmi de rezolvare a problemelor*, aplicabili prin intermediul unor reguli şi ipoteze de lucru, de calcul, de proiectare, de investigaţie etc.;
- *algoritmi de consolidare a cunoştinţelor dobândite*, aplicabili prin reguli de proiectare şi perfecţionare a unor deprinderi intelectuale, sociale sau psihomotorii;
- *algoritmi de optimizare a unor capacităţi*, aplicabili prin reguli de perfecţionare a standardelor de rezolvare a unor probleme;
- *algoritmi de creaţie*, aplicabili prin reguli de rezolvare a unor *situaţii-problemă*, exprimate la nivelul unor tehnici de gândire divergentă productivă;
- *algoritmi de programare a materiei*, aplicabili prin reguli de ierarhizare a secvenţelor didactice la nivelul unor coduri specifice (*instruirii programate* sau *instruirii asistate pe calculator*).

Resursele pedagogice ale metodei algoritmizării pot fi angajate dincolo de limitele caracterului său standardizat. Valenţele sale euristice sunt valorificabile pe tot parcursul unei activităţi didactice. Pentru profesor aceasta presupune delimitarea momentelor în care însuşirea algoritmizată a cunoştinţelor solicită deschiderea spre anumite orizonturi de ordin euristic. Ele au ca efect formarea capacităţii elevului de a elabora treptat propriile sale scheme de instruire algoritmizată, aplicabile în diferite circumstanţe didactice sau extradidactice.

Vezi Metodele didactice/de învăţământ.

ALTERNATIVELE PEDAGOGICE

Alternativele pedagogice reprezintă acele variante de organizare şcolară „care oferă diferite soluţii de schimbare a preceptelor oficiale, aplicate într-o anumită epocă sau într-un anumit context" (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.415).

Conceptul operaţional de alternativă pedagogică angajează următoarele soluţii posibile: corectarea unor deficienţe la nivelul organizării instituţiei şcolare; substituirea unor forme de realizare a activităţii; promovarea unor metodologii didactice diferite, opuse sau complementare; restructurarea cadrului de funcţionare a instituţiei şcolare (idem, vezi p.36).

Legitimitatea alternativelor pedagogice este asigurată la nivelul Legii Învăţământului (în cazul României, vezi *Legea nr. 84/1995*, art. 5(2) şi art. 14) care „garantează dreptul la educaţia diferenţiată pe baza pluralismului educaţional". Variantele alese „pot fi organizate în sistemul de învăţământ de stat şi particular, pe baza evaluării şi validării lor de către Ministerul Învăţământului".

Proiectarea şi realizarea alternativelor pedagogice presupune raportarea la finalităţile *macrostructurale* (*ideal* pedagogic-*scopuri* pedagogice) şi *microstructurale* (*obiective* pedagogice generale) care asigură orientările globale ale sistemului şi ale procesului de învăţământ. În acest context pot fi propuse variantele specifice de organizare a şcolii şi a procesului de instruire (*obiective* specifice-*conţinut*-*metodologie*) evaluabile la diferite intervale de timp în funcţie de criteriile curriculare unitare, instituite la nivel de sistem (vezi *finalităţile* macrostructurale şi *obiectivele* pedagogice generale).

Planificarea educaţiei angajează astfel responsabilitatea comunităţilor teritoriale şi locale care pot decide în favoarea unei anumite alternative pedagogice realizabilă în cadrul sistemului de învăţământ la nivel preşcolar, primar, secundar sau chiar superior. O asemenea opţiune permite distribuirea unei părţi corespunzătoare din bugetul central destinat educaţiei, completat prin contribuţiile aduse, prin diferite iniţiative (sponsorizare, suplimentare de fonduri, parteneriat, publicitate etc.), realizabile în plan teritorial sau/şi local.

La nivel de politică a educaţiei, alternativele pedagogice stimulează apariţia şi dezvoltarea „şcolilor comunitare". Ele definesc un model de organizare şcolară în cadrul căruia „personalul didactic lucrează împreună cu reprezentanţii comunităţii locale (părinţi, diferiţi agenţi sociali etc.) special pentru definirea scopurilor instituţiei şi pentru determinarea mijloacelor corespunzătoare de atingere a acestora" (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.416).

Alternativele pedagogice angajează, în acelaşi timp, resursele de creativitate ale personalului didactic, valorificabile la nivel de sistem, în condiţiile specifice învăţământului de stat sau/şi învăţământului particular.

În cadrul sistemului de învăţământ din România, prin iniţiativele realizate la nivel central, teritorial şi local, după 1990, *sunt instituţionalizate următoarele variante de alternative pedagogice*, aplicabile, în special în învăţământul preşcolar şi primar, cu deschideri spre învăţământul secundar: *Waldorf*; *Montessori*; *Freinet*; *Jena-Petersen*; *Head Start/Step by step*...

AMBIANŢA EDUCAŢIONALĂ

Ambianţa educaţională reprezintă climatul psihosocial în care are loc activitatea/acţiunea pedagogică. Funcţionalitatea sa reflectă ansamblul stărilor *subiectului* şi *obiectului* educaţiei — îndeosebi cele de ordin afectiv-motivaţional — care influenţează calitatea activităţii/acţiunii pedagogice din interiorul acesteia. Ea este determinată la nivelul corelaţiei *subiect-obiect*, care angajează, în mod special, personalitatea educatorului (profesorului), capacitatea sa de empatie şi de inovare pedagogică (vezi *acţiunea educaţională/didactică*).

Ambianţa educaţională este condiţionată, în acelaşi timp, de *climatul specific şcolii* generat la nivelul unor relaţii instituţionale de ordin obiectiv şi subiectiv (vezi Mialaret, Gaston, 1991, p.182—184). Caracteristicile sale, dificil de definit şi de evaluat, concentrează particularităţile „actorilor educaţiei", procesate pedagogic pe o linie imaginară situată la intersecţia următorilor *factori psihosociali*:

· coeziunea educatorilor, angajată direct sau indirect în contextul cerinţelor instituţionalizate la nivel de echipă didactică, exprimate şi asumate într-o anumită perioadă de timp determinată;

· coerenţa proiectelor pedagogice angajate la nivel tehnologic (interdependenţa *obiective-conţinut-metode-evaluare*; mesaj pedagogic; repertoriu comun-conexiune inversă externă şi internă) şi moral (concordanţa între teoria pedagogică afişată şi practica pedagogică realizată);

· percepţia pe care *subiectul* şi/sau *obiectul* educaţiei o are asupra obstacolelor care apar în calea realizării proiectelor pedagogice angajate;

· capacitatea de satisfacere a intereselor generale şi individuale ale *subiectului* şi *obiectului* educaţiei, înregistrată *efectiv* pe parcursul activităţii pedagogice/didactice şi după încheierea acesteia.

Ambianţa educaţională condiţionează, din interiorul *acţiunii* (educaţionale/didactice) eficienţa *activităţii pedagogice*, dependentă de *climatul psihosocial* care poate fi *un climat psihosocial*:

· *închis*, care blochează comunicarea pedagogică şi realizarea corelaţiei *subiect-obiect*; *deschis*, care stimulează comunicarea pedagogică şi autoreglarea continuă a corelaţiei *subiect-obiect*;

· *directiv/noncooperant*, care impune stilul autoritar al *subiectului/profesorului*, rigid şi perturbator la nivelul relaţiilor acestuia cu obiectul/elevul; *nondirectiv/partenerial*, care promovează stilul democratic la nivelul corelaţiei *subiect-obiect*;

· *birocratic/reproductiv*, care extrapolează operaţia controlului administrativ, punctual, cu scop prioritar coercitiv; *managerial/inovator*, care angajează evaluarea strategică, anticipativă, cu valoare de diagnoză şi prognoză, realizabilă pe criterii prioritar stimulative;

· *nonfamiliar/nonpermisiv*, care direcţionează relaţia *subiect-obiect* în termenii unor sarcini de execuţie, bazate doar pe capacitatea de reproducere a elevului, respectiv pe capacitatea de control a profesorului; *familiar/permisiv*, care asigură realizarea efectivă a corelaţiei *subiect-obiect* în termeni specifici unei comunităţi pedagogice bazate pe valorificarea deplină a tuturor „actorilor educaţiei" (profesori-elevi, părinţi, agenţi sociali etc.);

· *impersonal/nonpermisiv*, care (pre)concepe raporturile *subiect-obiect* la un nivel abstract, formal, indirect, în termeni de *dirijare* a personalităţii elevului, în limitele prezentului; *personal/nonpermisiv*, care proiectează raporturile *subiect-obiect* la un nivel concret, familiar, direct, în termeni de *formare-dezvoltare permanentă* a personalităţii elevului.

Ambianţa educaţională reflectă, în acelaşi timp, percepţiile şi reprezentările principalilor „actori ai educaţiei" despre climatul psihosocial al instituţiei şcolare:

· percepţiile şi reprezentările elevilor despre comportamentul altor elevi;

· percepţiile şi reprezentările elevilor despre comportamentul profesorilor;

· percepţiile şi reprezentările profesorilor despre comportamentul elevilor;

· percepţiile şi reprezentările profesorilor despre comportamentul altor profesori;

· percepţiile şi reprezentările profesorilor despre comportamentul factorilor angajaţi la nivelul conducerii şcolii.

Aceste informaţii empirice conturează liniile de referinţă ale unui climat de *microsistem*, care evidenţiază trăirile interne ale instituţiei şcolare relevante la nivelul raporturilor dintre elevi şi echipa didactică, dintre echipa didactică şi factorii de conducere, dintre factorii de conducere şi comunitatea educativă locală şi teritorială.

APTITUDINEA PEDAGOGICĂ

Aptitudinea pedagogică reprezintă un ansamblu de *calităţi psihosociale*, generale şi specifice, necesare pentru proiectarea activităţilor care au ca finalitate *formarea-dezvoltarea* permanentă a personalităţii umane, activităţi realizabile în diferite medii instituţionale, în condiţii relevante la nivel de *produs* (rezultatele obţinute, valorificate) şi de *proces* (resursele interne angajate, valorificate).

În psihologie, aptitudinea este abordabilă din perspectiva raporturilor sale cu capacitatea umană (*savoir-faire*). Ea este interpretată ca fiind: sinonimă, reală, în raport cu capacitatea umană; virtuală, potenţială, în raport cu capacitatea umană.

În literatura de specialitate anglo-saxonă este avansat termenul de *abilitate* „care, fără a face distincţie, încearcă să acopere noţiunea de *aptitudine* cu noţiunea de *capacitate*". Aptitudinea devine un suport al capacităţii; capacitatea reprezintă conţinutul obiectivat al aptitudinii (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.101).

Funcţia aptitudinii angajează resursele întregului sistem psihic uman. Valorificarea *proceselor-activităţilor-însuşirilor-condiţiilor psihice*, la niveluri de performanţă maximă, „permite aprecierea acestora ca aptitudini generale sau speciale". Pe de altă parte, „aptitudinea este cea care permite diferenţierea indivizilor, cu o educaţie egală, priviţi din punctul de vedere al randamentului" (vezi *Dictionnaire de la psychologie*, 1995, p.24).

Funcţia generală a aptitudinii pedagogice depăşeşte sfera acţiunii didactice, angajând toate resursele pedagogice ale activităţii umane, valorificabile la *nivel de*: *conţinut*: intelectual-moral-tehnologic-estetic-fizic; *formă*: formală-nonformală-informală; *cercetare*: fundamentală, orientativă, aplicativă; *management educaţional*/conducere *globală-optimă-strategică* a sistemului şi a procesului de învăţământ.

Funcţia specifică a aptitudinii pedagogice angajează însuşirile fizice, psihice şi sociale ale „actorilor educaţiei" care asigură reuşita în activitatea didactică proiectată şi realizată la nivelul procesului de învăţământ. Această funcţie direcţionează resursele învăţării, orientate la nivel de activitate cu finalitate adaptativă, care conferă „procesului instructiv-educativ calitatea de cel mai important factor de formare şi dezvoltare a aptitudinilor elevilor" (Mitrofan, Nicolae, 1988, p.35).

Structura aptitudinii pedagogice sintetizează „un complex de însuşiri psihosociale" care asigură competenţa *subiectului educaţiei* în acţiunea de *formare-dezvoltare* permanentă a *obiectului educaţiei* (preşcolar, elev, student etc.). În cadrul acestei structuri determinantă este *capacitatea de comunicare pedagogică a educatorului*. Ea susţine valorificarea şi integrarea adecvată a tuturor trăsăturilor aptitudinale realizabile efectiv la *nivel de*:

· capacitate de a cunoaşte şi de a înţelege *obiectul educaţiei* (elevul);

· capacitate de stimulare a creativităţii necesare pentru adaptarea la condiţiile noi care apar continuu pe parcursul desfăşurării acţiunii educaţionale/didactice;

· capacitate de organizare managerială a activităţii la nivel de proiectare-desfăşurare-evaluare-autoperfecţionare, prin elaborarea circuitelor de conexiune inversă.

Teoriile psihologice moderne evidenţiază linia de continuitate existentă între *aptitudinea pedagogică* şi *competenţa profesorului*, în calitatea sa de principal *subiect al educaţiei* (vezi Dragu, Anca, 1996). Personalitatea sa angajează trei *categorii de capacităţi* operaţionale:

· capacitatea raportării la realitatea educaţională cu mijloace specifice inteligenţei generale;

· capacitatea cunoaşterii şi abordării elevului simultan ca realitate: *intelectuală-afectivă-motivaţională-volitivă-caracterială;*

· capacitatea transmiterii informaţiei ştiinţifice la niveluri de înţelegere şi de aplicaţie valorificabile în sens prioritar formativ.

Aceste capacităţi operaţionale asigură valorificarea *structurii instrumentale a aptitudinii pedagogice*, bazată pe: dispoziţia naturală potenţială, diferenţa individuală realizată, eficienţa demonstrată în acţiune (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.102).

Structura funcţională a aptitudinii pedagogice, dezvoltată în jurul capacităţii de comunicare pedagogică eficientă, corelează patru tipuri de competenţe generale:

- *competenţa politică*, demonstrată prin receptarea şi angajarea corectă a responsabilităţilor directe şi indirecte transmise de la nivelul finalităţilor macrostructurale (ideal pedagogic — scopuri pedagogice);
- *competenţa psihologică*, demonstrată prin receptarea şi angajarea corectă a responsabilităţilor, directe şi indirecte, transmise de la nivelul finalităţilor microstructurale (obiective pedagogice generale şi specifice, operaţionalizabile în sensul individualizării depline a activităţii de instruire);
- *competenţa ştiinţifică*, demonstrată prin calitatea proiectelor elaborate la linia de continuitate dintre cercetarea *fundamentală-orientată-aplicată*;
- *competenţa socială*, demonstrată prin resursele de adaptare ale „actorilor educaţiei" la cerinţele comunităţii educative naţionale, teritoriale, locale, aflate în permanentă mişcare.

Evoluţia aptitudinii pedagogice depinde de un ansamblu de împrejurări analizabile cu ajutorul unui model cu valoare metodologică ridicată. Un asemenea model este activat în literatura de specialitate prin „teoria factorului prim" care vizează capacitatea definitorie pentru structura funcţională a aptitudinii pedagogice.

Evoluţia aptitudinii pedagogice depinde astfel de calitatea capacităţii de *comunicare pedagogică* a profesorului dar şi de capacitatea sa de *conduită empatică efectivă* care stimulează capacitatea de motivare socială internă a tuturor „actorilor educaţiei".

Aptitudinea pedagogică angajează un tip de *comunicare formativă* care evidenţiază calităţile profesorului raportabile la trei *criterii de apreciere globală*:

- frecvenţa unui comportament creativ, adaptabil la schimbările inovatoare declanşate la nivel de sistem şi de proces;
- evantaiul situaţiilor pedagogice bazate pe aplicarea structurii de funcţionare a acţiunii educaţionale/didactice, în termeni de autoreglare continuă;
- intensitatea reacţiei pedagogice eficiente în condiţiile unui câmp psihosocial deschis, care influenţează conduita „actorilor educaţiei".

Capacitatea de comunicare formativă reprezintă actualizarea permanentă a *aptitudinii pedagogice*. Ea reflectă cerinţele unei noi paradigme de proiectare a acţiunii educaţionale, *paradigma curriculară* care pune accent pe *obiectivele psihologice* (cognitive-afective-psihomotorii), în contextul realizării unei corespondenţe optime între acestea şi conţinutul şi metodologia activităţii de *predare-învăţare-evaluare*. Ea încurajează creativitatea profesorului dar şi restructurarea procesului de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice la toate nivelurile sistemului de învăţământ. Aceasta presupune creşterea rolului programelor de pregătire pedagogică, psihologică şi metodică a profesorilor de toate specialităţile, programe instituţionalizate la nivel universitar şi postuniversitar.

Dimensiunea practică a aptitudinii pedagogice evidenţiază tripla ipostază a profesorului, realizabilă pe tot parcursul carierei sale socioprofesionale, pe baza valorificării unor calităţi complementare.

Ipostaza de *profesor de specialitate* (limba română, matematică, fizică, biologie, filozofie etc.) vizează un anumit tip de *aptitudine didactică*, bazată pe valorificarea capacităţii de *proiectare-realizare-evaluare* a cunoştinţelor, deprinderilor, strategiilor şi atitudinilor necesare în activitatea de învăţare, organizată conform obiectivelor specifice disciplinei şcolare/universitare respective.

Ipostaza de *profesor-diriginte* vizează un anumit tip de *aptitudine educativă*, bazată pe valorificarea capacităţii de formare a convingerilor *morale*, de transformare a acestora în obişnuinţe şi atitudini integrate la nivel de acţiune *morală*, angajată în dezvoltarea globală (intelectuală-tehnologică-estetică-fizică) a personalităţii elevilor, în mod individual şi în contextul comunităţii educaţionale locale, al şcolii, clasei, grupei, microgrupului.

Ipostaza de *profesor-consilier, profesor-metodist, profesor-director, profesor-inspector şcolar* vizează un anumit tip de *aptitudine pedagogică managerială*, bazată pe valorificarea capacităţii de conducere a şcolii exercitată la nivel de sistem şi de proces pe baza unor acţiuni de *informare-evaluare-decizie*, realizate în sens *global, optim, strategic*.

Aptitudinea pedagogică sintetizează ansamblul acestor capacităţi angajate în „clasele de situaţii educative" care solicită profesorului rezolvarea problemelor specifice activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii elevului (vezi *Dictionnaire encydopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.73).

ARIA CURRICULARĂ

Aria curriculară reprezintă o componentă a *curriculumului* şcolar, proiectată în funcţie de obiectivele generale şi specifice comune unui grup de discipline (obligatorii, opţionale, facultative), stabilite la nivel de politică a educaţiei în vederea optimizării activităţii de învăţare prin articularea *intra-*, *inter-*, *pluri-* sau *transdisciplinară* a cunoştinţelor şi capacităţilor proprii unor domenii ale cunoaşterii şi ale educaţiei.

Aria curriculară atinge problematica specifică unui câmp curricular interdisciplinar fără a epuiza domeniul de referinţă al acestuia. Zona sa de referinţă este mai restrânsă fiind subordonată realizării unui grupaj sau unei combinaţii funcţionale rezultată din apropierea unor discipline şcolare compatibile şi complementare, selecţionate pe criterii multiple (culturale, epistemologice, psihologice, sociologice, antropologice, filozofice...), procesate pedagogic la nivelul corelaţiei angajate între finalităţile macrostructurale şi finalităţile microstructurale (obiective pedagogice generale şi specifice), între *tipurile*, *mediile* şi *ciclurile* curriculare (vezi Ungureanu, Dorel, 1999, p.92, 93).

În contextul *teoriei curriculumului*, *aria curriculară* este definită la nivelul unui concept pedagogic operaţional necesar pentru proiectarea conţinuturilor instruirii prin intermediul unor structuri funcţionale integrate, care corespund atât logicii cunoaşterii ştiinţifice, cât şi psihologiei elevului. Astfel, *aria curriculară* reprezintă „unitatea curriculară care articulează în obiective şi conţinuturi (n.n. — specifice) intenţiile obiectivelor generale" (*Diseno Curricular Base. Educacion Secundaria Obligatoria I*, 1989, p.82).

Aria curriculară îndeplineşte mai multe *funcţii pedagogice*: a) optimizarea conexiunilor dintre *obiective — conţinuturi — metodologie* de predare-învăţare-evaluare, realizabile la nivelul unui permanent *echilibru dinamic*; b) flexibilizarea raporturilor dintre ariile curriculare propuse în funcţie de particularităţile fiecărei vârste psihologice şi şcolare; c) promovarea unui tip de *învăţare integrată*, utilă, din punct de vedere psihosocial, pentru înţelegerea realităţii la nivel global; d) stimularea capacităţii de proiectare a profesorului prin oferta unor instrumente eficiente de concretizare şi dezvoltare a *curriculumului de bază*; e) angajarea experienţei de viaţă a elevului, lărgirea şi aprofundarea ei în raport de particularităţile mediului socioeducaţional din care provine acesta şi de potenţialul său psihopedagogic.

Ca *instrument de organizare* a conţinutului instruirii, angajat la nivelul planului de învăţământ, *aria curriculară* analizează şi sintetizează următoarele *tipuri de informaţii pedagogice*, derivate pe baza unor criterii de *selecţie pedagogică*:

- informaţii pedagogice derivate din obiectivele generale ale treptei şcolare (primară, secundară inferioară, secundară superioară) care concentrează „intenţiile prioritare" stabilite la nivel de politică a educaţiei (vezi obiectivul *general*, *fundamental*, propriu fiecărei trepte şcolare);
- informaţii pedagogice derivate din fondul epistemologic propriu disciplinelor academice, structurat la nivel teoretic şi în plan practic, în contextul diferitelor experienţe sociale acumulate, interpretabile din perspectiva modelului cultural al societăţii postindustriale, informatizate;
- informaţii pedagogice derivate din teoriile învăţării promovate şi consacrate la nivelul unor modele psihologice şi didactice, valorificabile în cadrul procesului de învăţământ;
- informaţii pedagogice derivate din practica educativă diversificată la nivel *formal*, *nonformal* şi *informal*, valorificabilă în contextul concret al fiecărei societăţi şi comunităţi, definite în sens global, particular şi local.

Importanţa conceptului operaţional de arie curriculară este evidentă în cadrul reformelor şcolare proiectate, îndeosebi, în ultimele două decenii. Acest concept susţine realizarea obiectivelor generale ale etapelor şcolare şi psihologice, determinate conform structurii de organizare a sistemelor moderne de învăţământ, bazate, în special, pe prelungirea *trunchiului comun de cultură generală* până la vârsta de 16 ani, în cadrul unui învăţământ general şi obligatoriu de 10 sau de 9 clase. De exemplu, în cadrul învăţământului general şi obligatoriu de 10 clase, proiectat în contextul reformei şcolare din Spania, sunt propuse următoarele *arii curriculare*: 1) Ştiinţele naturii; 2) Educaţia fizică; 3) Exprimarea vizuală şi plastică; 4) Geografia, Istoria şi Ştiinţele sociale; 5) Limba şi literatura; 6) Limbile străine; 7) Ştiinţele matematice; 8) Muzica; 9) Religia (în funcţie de opţiunea elevilor); 10) Tehnologia (idem, vezi p.83).

În contextul *curriculumului naţional* din România, la nivelul *planului-cadru* de învăţământ pentru clasele I—VIII(IX) sunt propuse următoarele *arii curriculare*: 1) Limbă şi comunicare; 2) Matematică şi ştiinţe ale naturii; 3) Om şi societate; 4) Arte; 5) Educaţie fizică şi sport; 6) Tehnologii; 7) Consiliere şi orientare. În cadrul fiecărei arii curriculare sunt propuse discipline şcolare obligatorii şi opţionale.

La nivelul *planului-cadru* pentru învăţământul liceal (organizat cu mai multe *specializări* realizate pe *filieră*: teoretică, tehnologică, vocaţională) sunt propuse discipline şcolare care asigură *un trunchi comun* şi discipline şcolare care susţin un *curriculum la decizia şcolii* — vezi Ministerul Educaţiei Naţionale, 1999.

Vezi **Ciclul curricular, Conţinutul procesului de învăţământ, Core curriculum, Curriculum, Teoria şi metodologia curriculumului.**

ARTA PEDAGOGICĂ

Arta pedagogică reprezintă o capacitate generală a educatorului de valorificare promptă a principiilor şi tehnicilor de proiectare şi realizare a activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii elevului în condiţii şi situaţii noi.

Arta pedagogică reflectă dimensiunea operaţională a *măiestriei pedagogice* care presupune prezenţa *tactului pedagogic* („însuşire pozitivă obiectivată în comportamentul educatorului") şi a *talentului pedagogic* („sistem unitar de aptitudini pedagogice dovedite de educator") — vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.449.

Dimensiunea operaţională a conceptului de artă pedagogică este concretizată la nivelul „artei didactice" (vezi etimologia cuvântului în limba latină: *ars docendi — arta de a învăţa pe alţii*). Intervenind ca o componentă a măiestriei pedagogice, „arta didactică" asigură exercitarea exemplară a capacităţii de *comunicare formativă* probată de profesor la nivelul clasei de elevi conform principiilor şi modalităţilor de organizare a activităţii didactice, instituţionalizate în cadrul procesului de învăţământ.

Dimensiunea funcţională a conceptului de *„artă pedagogică"* este relevată la nivelul *teoriilor educaţiei* care promovează un anumit model de cercetare a domeniului (vezi Bîrzea, Cezar, 1995, p.61—69).

Conceptul de *artă pedagogică* evidenţiază „ruptura epistemologică" existentă între componentele ştiinţifice şi cele nonştiinţifice angajate în activitatea de educaţie. El avansează trei *modele de analiză* posibilă a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane:

· *modelul tehnologic*, bazat pe proiectarea metodelor eficiente la nivelul acţiunii educaţionale/didactice;

· *modelul estetic*, bazat pe proiectarea „artistică" a mesajelor avansate la nivelul acţiunii educaţionale/didactice;

· *modelul psihologic*, bazat pe relaţiile intersubiective dintre *educator* şi *educat*, promovate la nivelul acţiunii educaţionale/didactice.

Aceste trei modele inspiră tot atâtea forme de proiectare şi realizare a activităţii pedagogice/educaţionale.

Pedagogia tehnologică, aplicativă, pledează pentru o acţiune artizanală, cu o eficienţă imediată dependentă de măiestria orală, transmisibilă din generaţie în generaţie, cu reactualizarea valorilor tradiţionale ale profesiunii didactice: spontaneitate, încredere în metodă, solidaritate de grup, mândrie locală, înţelepciune revendicativă etc.

Pedagogia artistică pledează pentru o acţiune supusă legilor estetice, promovate în „paideia" timpurilor clasice care proiecta instruirea la nivel de creaţie dramatică dependentă de „didactica dedublării" rolului profesorului, reversibil între comunicare intelectuală şi comunicare afectiv-motivaţională.

Pedagogia comprehensivă pledează pentru integralitatea acţiunii educaţionale care poate fi dobândită prin proiectarea corelaţiei psihologice necesară între *educator* şi *educat* la niveluri de empatie superioare.

Semnificaţia metodologică a conceptului de artă pedagogică evidenţiază faptul că sistemul de cunoştinţe din domeniul educaţiei „nu poate fi tratat întotdeauna exclusiv după mijloacele ştiinţei". Extrapolarea sa încurajează însă tendinţa de abordare intuitivă a educaţiei în cadrul unui discurs care refuză constrângerile ştiinţifice necesare pentru definirea conceptelor pedagogice fundamentale şi operaţionale.

Conceptul de *artă pedagogică* evidenţiază importanţa iniţiativei metodologice a cadrelor didactice necesară în contextul unor situaţii şcolare şi extraşcolare noi. Operaţionalizarea sa depinde însă în mod esenţial de *ştiinţa educaţiei*. Ea legitimează mecanismele de proiectare curriculară care subordonează „arta pedagogică" finalităţilor propuse la nivel *macro-* şi *microstructural* în vederea realizării unei acţiuni educaţionale/didactice eficiente, autoreglabilă prin valorificarea creativităţii profesorului, la niveluri de performanţă şi de competenţă superioare.

ASALTUL DE IDEI

Asaltul de idei (brainstorming) reprezintă o metodă didactică, proiectată ca variantă a dezbaterii, aplicabilă în învăţământul superior, în activităţile specifice pedagogiei adultului, în domeniul formării

iniţiale şi mai ales al formării continue a profesorilor de toate specialităţile.

Această metodă urmăreşte realizarea unei dezbateri în cadrul unui grup de 20—30 de persoane care deţin un anumit standard informaţional valorificabil pe baza *întrebărilor-problemă* lansate de cadrul didactic. Structurarea ei presupune o organizare specifică a timpului pe parcursul a două etape distincte:

· *etapa producerii individuale a ideilor*, susţinută de participanţii la activitate, pe baza problemei lansate de cadrul didactic;

· *etapa aprecierii finale a ideilor*, susţinută critic de cadrul didactic aflat în ipostaza de conducător al activităţii.

Asaltul de idei valorifică procedeul didactic al „evaluării amânate", care evidenţiază importanţa secvenţelor anterioare aprecierii finale:

a) lansarea problemei în vederea activării *tuturor* membrilor grupului;

b) stimularea participanţilor în vederea emiterii a cât mai multor idei;

c) consemnarea tuturor ideilor emise de participanţii la activitate.

Aprecierea critică finală, amânată strategic, presupune selecţionarea ideilor valide şi evidenţierea celor originale, valorificabile în plan pedagogic şi social.

Aplicarea metodei asaltului de idei presupune activarea unor *mijloace didactice* speciale: (video)casetofon, magnetofon — pentru consemnarea ideilor emise de participanţi; procedee statistice, tehnici de analiză a informaţiei specifice *instruirii asistată pe calculator* — pentru selecţionarea ideilor principale, pentru validarea şi valorificarea lor finală.

Metoda *asaltului de idei* poate contribui la realizarea eficientă a unor lecţii de sinteză, seminare şi conferinţe tematice, sesiuni de dezbateri ştiinţifice etc., organizate în învăţământul secundar superior (anii finali ai liceului), în învăţământul universitar şi postuniversitar, în activităţile de perfecţionare profesională.

În sens larg, *metoda asaltului de idei* poate fi valorificată de fiecare profesor, care angajează în proiectarea unei activităţi didactice obiective pedagogice de exprimare, realizabile, de regulă, în condiţii de grup. O asemenea iniţiativă presupune însă angajarea *asaltului de idei/brainstorming* doar la nivelul unei „tehnici de creativitate" integrată în structura altei metode de învăţământ, cu obiective operaţionale distincte care asigură evaluarea critică a ideilor emise (vezi De Landsheere, Gilbert, 1969, p.33).

Vezi **Metodele didactice/de învăţământ**.

ASISTENŢA PSIHOPEDAGOGICĂ

Asistenţa psihopedagogică reprezintă *activitatea de orientare complexă şi permanentă* a „actorilor educaţiei" (elevi, cadre didactice, părinţi, reprezentanţi ai comunităţii educative etc.), proiectată de specialişti în *pedagogie, psihologie, sociologie,* cu statut de *profesor-consilier* sau de *psihopedagog şcolar*, care realizează un ansamblu de *acţiuni specifice* (informare, consultare, examinare, îndrumare, perfecţionare, cercetare etc.), în cadrul unor *instituţii interşcolare*, teritoriale şi zonale, integrate la nivelul sistemului de învăţământ.

Organizarea activităţii de asistenţă psihopedagogică este realizată în „unităţi conexe ale învăţământului preuniversitar" de nivel teritorial şi zonal (vezi *Legea învăţământului*/1995, art. 49/1):

· *centre de asistenţă psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice şi părinţilor*, care funcţionează în fiecare judeţ şi în municipiul Bucureşti;

· *cabinete de asistenţă psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice şi părinţilor*, care funcţionează interşcolar, pe zone ale judeţului şi ale municipiului Bucureşti.

Centrele de asistenţă psihopedagogică sunt instituţii autonome de nivel interşcolar teritorial (judeţ, municipiul Bucureşti), care proiectează o activitate de specialitate, realizabilă şi perfectibilă prin: îndrumarea metodologică a Ministerului Învăţământului şi a Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei; coordonarea organizatorică a Inspectoratului Şcolar Judeţean (al municipiului Bucureşti); orientarea funcţională a Casei Corpului Didactic (din fiecare judeţ, respectiv din municipiul Bucureşti).

În realizarea activităţilor specifice acestor instituţii sunt angajate următoarele *resurse pedagogice*:

a) resurse umane: *profesori-consilieri*, specialişti în pedagogie, psihologie, sociologie cu sarcini de asistenţă complexă (pedagogică, psihologică, socială) a cadrelor didactice, elevilor, părinţilor; *laborant*, cu sarcini de: întreţinere a aparaturii de testare şi a documentaţiei necesare pentru realizarea acţiunilor specifice domeniului (teste, rezultate la teste, fişe, proiecte, cărţi, tematici bibliografice; organizarea programului de consiliere, examinare, informare, perfecţionare etc. realizabil la sediu şi în teritoriu); *asistent social*, cu sarcini de depistare a elevilor şi *familiilor-problemă*, de investigare a cauzelor sociale care generează abandonul şi eşecul şcolar şi numeroase acte de delincvenţă şi devianţă juvenilă (realizarea unor anchete sociale,

studii de caz, colaborarea cu instituţii sociale de profil); *bibliotecar,* cu sarcini de aprovizionare, întreţinere şi popularizare a fondului de carte necesar pentru o asistenţă complexă (colaborarea cu bibliotecile centrale şi teritoriale, de profil; realizarea unor sinteze bibliografice etc.); *informatician* cu sarcini în domeniul organizării şi dezvoltării unei mediateci (vezi importanţa softului pedagogic şi a relaţiilor angajate în reţea); *medic şcolar*, cu sarcini privind realizarea fişei medicale a elevului (vezi dezvoltarea fizică şi starea sănătăţii, elaborarea măsurilor necesare pentru optimizarea procesului de adaptare şcolară şi de orientare şcolară şi profesională);

b) resurse materiale/spaţii şcolare şi mijloace didactice adecvate pentru realizarea activităţilor specifice: examinare/testare individuală şi colectivă; de studiu individual şi colectiv (bibliotecă, mediatecă, sală de lectură, laborator de instruire asistată pe calculator); consultaţii individuale şi colective; perfecţionarea cadrelor didactice;

c) resurse financiare, necesare pentru întreţinerea şi valorificarea spaţiilor şi mijloacelor didactice existente (pentru actualizarea informaţiilor, perfecţionarea documentaţiei, asigurarea comunicării în reţea la nivel judeţean şi naţional;

d) resurse informaţionale: cărţi de specialitate; modele de proiecte pedagogice (specialitate, activitate educativă, conducerea şcolii, evaluare); fişe de evaluare, fişe şcolare, fişe de cunoaştere a elevului, fişe logopedice, observaţie şi evaluare a lecţiei; materiale metodice pentru diriginţi, directori, inspectori; sinteze operative/ literatură de specialitate; sinteze pentru sprijinirea perfecţionării; dischete, casete, filme, videocasete etc. — vezi *Regulamentul de organizare şi de funcţionare a Centrului Judeţean de Asistenţă Psihopedagogică şi a cabinetelor interşcolare de asistenţă psihopedagogică*, 1995.

Aceste resurse, prezentate la nivelul unui model ideal, sunt realizabile în funcţie de condiţiile şi posibilităţile fiecărei zone teritoriale, cu adaptări specifice în cazul *cabinetelor* de asistenţă psihopedagogică organizate în fiecare judeţ şi în municipiul Bucureşti.

Cabinetele de asistenţă psihopedagogică sunt instituţii autonome de nivel interşcolar zonal (zone ale judeţului, respectiv ale municipiului Bucureşti), care proiectează o activitate de specialitate, realizabilă şi perfectibilă prin: îndrumarea metodologică a *Centrului de Asistenţă Psihopedagogică* (din judeţ, respectiv din municipiul Bucureşti); coordonarea organizatorică a inspectorilor şcolari cu răspunderi teritoriale în zona respectivă; orientarea funcţională a reprezentanţilor *Casei Corpului Didactic*, cu răspunderi teritoriale în zona respectivă

Obiectivele activităţii de *asistenţă psihopedagogică* a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor angajează un ansamblu de acţiuni care vizează optimizarea educaţiei/instruirii la nivel de sistem şi de proces. Aceste acţiuni — care determină *conţinutul activităţii de asisitenţă psihopedagogică* — pot fi integrate la nivelul unui *model pedagogic* orientativ care dezvoltă următoarea *taxonomie a obiectivelor*:

Obiective generale:

· *asistenţa psihologică* a „actorilor educaţiei" (vezi, în special, activitatea de cunoaştere a elevilor);

· *asistenţa pedagogică* a „actorilor educaţiei" (vezi, în special, activitatea de îndrumare metodologică a profesorilor);

· *asistenţa socială* (vezi, în special, activitatea de *orientare şcolară, profesională şi socială* a „actorilor educaţiei" realizată în direcţia elaborării unei decizii optime la nivel şcolar, profesional, social).

Obiective specifice:

· proiectarea sistemului de acţiuni necesare pentru *cunoaşterea ştiinţifică a elevului* în condiţii de laborator (consultaţii psihologice/pedagogice; teste psihologice, aplicate şi interpretate la nivel individual şi colectiv);

· elaborarea materialelor metodice necesare pentru *informarea şi îndrumarea pedagogică periodică a cadrelor didactice* în probleme de: teoria educaţiei, teoria instruirii, proiectare curriculară a activităţii didactice şi a activităţii educative, sociologia educaţiei, psihologie generală, psihologia vârstelor, managementul organizaţiei şcolare;

· stabilirea tematicii necesare pentru *activitatea cu părinţii* şi a formelor de organizare a acesteia, adecvate fiecărei etape şcolare (lectorate, consultaţii individuale);

· asigurarea documentaţiei necesare pentru realizarea activităţii de *orientare şcolară, profesională şi socială* în condiţii optime, adecvate cerinţelor *comunităţii educative* naţionale, teritoriale, locale.

Obiective concrete, operaţionale:

· organizarea periodică a acţiunilor de cunoaştere psihopedagogică a elevilor în condiţii de laborator, realizate individual şi colectiv, la cererea „actorilor educaţiei";

· organizarea periodică a acţiunilor de consiliere psihopedagogică a cadrelor didactice, în general, a *profesorilor-diriginţi*, în mod special, în probleme privind metodologia cunoaşterii elevului (lunar, trimestrial, la cererea „actorilor educaţiei");

• organizarea periodică a acţiunilor de consiliere pedagogică a cadrelor didactice în probleme privind proiectarea curriculară a activităţii didactice şi a activităţii educative/ora de dirigenţie (lunar, trimestrial, conform graficului de perfecţionare şi de inspecţie şcolară, la cererea „actorilor educaţiei" etc.);

• organizarea periodică a acţiunilor cu părinţii, adecvate fiecărei vârste şcolare şi psihologice: consultaţii individuale şi colective, lectorate, materiale metodice etc. (lunar, trimestrial, la cererea „actorilor educaţiei" etc.);

• organizarea acţiunilor specifice cu scop de orientare şcolară, profesională şi socială: informare, documentare, îndrumare, consiliere a „actorilor educaţiei", periodic, la cererea acestora, în colaborare cu alţi reprezentanţi ai comunităţii locale (lunar, trimestrial, la cererea „actorilor educaţiei" etc.).

Realizarea acestor obiective contribuie la *extinderea conţinutului* activităţii de asistenţă psihopedagogică. Aceasta presupune un complex de măsuri operative la toate vârstele, cu accente speciale angajate, mai ales, la nivelul: pregătirii pedagogice *permanente* a familiei; combaterii *permanente* a (re)surselor de inegalitate şi de inadaptare şcolară, profesională, socială; asigurării *permanente* a condiţiilor de igienă a instruirii, în mediul şcolar şi extraşcolar.

Metodologia activităţii de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor reflectă mutaţiile înregistrate la nivelul paradigmei de abordare a educaţiei.

Abordarea curriculară a educaţiei — care presupune centrarea proiectului pedagogic asupra *obiectivelor* prioritar formative — solicită generalizarea activităţii de asistenţă psihopedagogică dincolo de cazurile speciale. *Cunoaşterea potenţialului fiecărui „obiect al educaţiei"* devine premisa reuşitei oricărei activităţi pedagogice. Realizarea sa angajează intervenţia specialistului (profesor-consilier/psihopedagog şcolar) pe *două coordonate metodologice*, posibile şi necesare, care asigură *orientarea* (*informarea, îndrumarea, consilierea etc.*) profesorilor, în general, a *profesorilor-diriginţi*, în mod special, în probleme care vizează:

• *cunoaşterea elevului* prin *strategii de investigaţie longitudinală* (observaţie, conversaţie, chestionar, biografie, autobiografie, studiul de caz) şi *transversală* (*fişa de caracterizare psihopedagogică* finală, globală) — vezi Holban Ion, coordonator, 1978;

• *proiectarea diferenţiată a educaţiei/instruirii* în context frontal, grupal, individual, în mediul şcolar-extraşcolar, prin valorificarea deplină a *fişei de caracterizare psihopedagogică* a elevului, realizată anterior.

Cazurile extreme, de inadaptare şcolară, (micro)-socială, profesională etc., angajează intervenţia directă a *profesorilor-consilieri*/psihopedagogilor şcolari, prin mijloace specifice valabile la nivelul ambelor coordonate metodologice prezentate anterior:

• *cunoaşterea elevului*, realizată prin teste psihologice, anchete psihosociale, studii de caz, consultaţii/acţiuni de consiliere speciale etc.;

• *proiectarea pedagogică diferenţiată*, realizată, mai ales, *în context individual* prin acţiuni cu scop de recuperare, stimulare, compensare, reluare, aprofundare etc.

Abordarea managerială a educaţiei — care presupune o modalitate de conducere *globală, optimă, strategică* a educaţiei/instruirii — solicită angajarea *instituţională* a activităţii de *asistenţă psihopedagogică* la nivelul unei *funcţii* care asigură *reglarea-autoreglarea* sistemului şi a procesului de învăţământ prin:

• *acţiuni specifice de perfecţionare*: cursuri, consultaţii periodice, organizate cu directorii, responsabilii de comisii metodice, cadrele didactice, pe teme de: pedagogie generală, psihologie generală, psihologia vârstelor, sociologia educaţiei, managementul educaţiei, metodologia proiectării activităţii educative, metodica diferitelor discipline de învăţământ etc.;

• *acţiuni specifice de cercetare*: elaborarea unor modele de proiectare curriculară, aplicabile pe domenii, trepte, discipline de învăţământ; elaborarea unor probe de evaluare iniţială, sumative, formative; elaborarea unor proiecte curriculare speciale deschise în direcţia educaţiei permanente (modele de educaţie/instruire nonformală, modele de educaţie/instruire profesională recurentă, modele de educaţie/instruire a adulţilor, modele de stimulare a creativităţii etc.).

Vezi Caietul dirigintelui, Consilierul şcolar, Cunoaşterea elevului.

ATITUDINEA PEDAGOGICĂ

Atitudinea pedagogică reprezintă un ansamblu de însuşiri stabilizate la nivelul structurii personalităţii care marchează o anumită poziţie angajată cognitiv, afectiv, motivaţional şi caracterial în raport cu activitatea de educaţie proiectată şi realizată în diferite contexte instituţionale şi noninstituţionale.

În plan psihologic, atitudinea pedagogică defineşte „o stare de spirit sau o dispoziţie interioară dobândită de o persoană în relaţiile sale cu sine şi

cu mediul exterior" (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.112).

În plan social, atitudinea pedagogică defineşte o modalitate relativ constantă de raportare a personalităţii umane la realitatea culturală, economică, politică, religioasă etc. din perspectiva semnificaţiilor educaţionale angajate direct sau/şi indirect.

Funcţia direcţională a atitudinii pedagogice asigură: a) orientarea valorică a proceselor cognitive specifice personalităţii educatorului (atitudini cognitive bazate pe: cunoaştere empirică, logică; raţionament deductiv-analogic; operaţii fundamentale de analiză-sinteză; operaţii instrumentale de tip algoritmic-euristic); b) angajarea dispoziţiilor profunde ale personalităţii educatorului (atitudini afective, atitudini motivaţionale); c) raportarea stării de spirit a personalităţii educatorului la anumite valori sociale (atitudini caracteriale faţă de învăţare, perfecţionare, politica educaţiei, reforma educaţiei etc.).

Conţinutul atitudinii pedagogice valorifică următoarele *dimensiuni generale*, de natură psihosocială (vezi De Landsheere, Gilbert, 1979, p.25, 26):

a) direcţia de acţiune, care presupune adeziunea sau neadeziunea (cognitivă, afectivă, motivaţională, caracterială) explicită faţă de anumite valori sau „actori" implicaţi în activitatea de educaţie;

b) gradul de implicare (cognitivă, afectivă, motivaţională, caracterială), care susţine desfăşurarea în timp şi spaţiu a activităţii de educaţie;

c) intensitatea (cognitivă, afectivă, motivaţională, caracterială) angajată de *subiect* (cadrul didactic) în proiectarea şi realizarea activităţii de educaţie;

d) coerenţa acţiunii susţinută — cognitiv, afectiv, motivaţional, caracterial — la nivelul corelaţiei optime dintre opiniile exprimate şi comportamentul asumat;

e) forţa de persuasiune — cognitivă, afectivă, motivaţională, caracterială — care influenţează realmente conduita *subiectului* şi a *obiectului educaţiei* pe tot parcursul desfăşurării activităţii de educaţie.

Caracteristicile atitudinii pedagogice a cadrului didactic reflectă dimensiunile psihosociale evocate, concentrate la nivelul următoarelor note esenţiale: stabilitate şi pregnanţă angajate în plan caracterial; valorificare afectivă pozitivă, dominantă în raporturile realizate cu comunitatea şcolară şi cu comunitatea educativă locală; direcţionare motivaţională internă, centrată spre autorealizare, autoperfecţionare, autodepăşire a performanţelor realizate; proiectare creativă a activităţii cognitive la parametri de inventivitate şi de inovaţie didactică şi socială, semnificativă la scara întregului proces de învăţământ.

Atitudinile pedagogice specifice cadrului didactic contribuie la perfecţionarea continuă a activităţii educaţionale proiectată şi realizată în mediul şcolar şi extraşcolar. Ele sunt definitorii pentru structurarea personalităţii acestuia în măsura în care intervin efectiv ca: atitudini faţă de societate în general; atitudini faţă de valorile culturale (ştiinţifice, tehnologice, politice, economice, filozofice, religioase etc.); atitudini faţă de valorile educaţiei (intelectuale, morale, tehnologice, estetice, fizice); atitudini faţă de activitatea de învăţare; atitudini faţă de activitatea de muncă şi creaţie; atitudinea faţă de comunitatea profesională; atitudinea faţă de elev; atitudinea faţă de familie; atitudinea faţă de comunitatea educativă locală.

AUTOEDUCAŢIA

Autoeducaţia reprezintă o direcţie de evoluţie a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane care implică transformarea *obiectului* educaţiei în *subiect* al educaţiei, capabil de autoevaluare şi de autoproiectare pedagogică.

Definirea autoeducaţiei, la nivelul unui concept pedagogic fundamental, presupune înţelegerea funcţiei şi structurii specifice activităţii de *(auto)formare-(auto)dezvoltare* a personalităţii umane.

Funcţia principală a autoeducaţiei angajează transformarea *obiectului* educaţiei în *subiect* al educaţiei în urma unui proces care implică valorificarea unui ansamblu de acţiuni educaţionale, proiectate şi realizate permanent la un nivel calitativ superior, într-o perioadă de timp determinată. Aceasta presupune:

- (auto)proiectarea — (auto)realizarea unei „educaţii pentru sine";
- (auto)formarea individualizată (care implică valorificarea deplină a propriei experienţe, fără interferenţa altor/altei medieri);
- „autoformarea metacognitivă" (care vizează capacitatea de „a învăţa să înveţi"/"educabilitate cognitivă, independentă de conţinutul învăţării");
- autoformarea permanentă (care angajează capacitatea de asumare a sarcinilor centrate asupra propriei formări, specifice fiecărei vârste şcolare şi postşcolare) — vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.96, 97.

Structura autoeducaţiei evidenţiază existenţa unor elemente comune, aproape identice, situate la nivelul structurii acţiunii educaţionale. Diferenţa specifică

provine din poziţia diferită a „obiectului educaţiei" care în cazul „autoeducaţiei" devine „subiect" al propriei sale activităţi de *formare-dezvoltare* a personalităţii, respectiv „subiect" al procesului de *autoformare-autodezvoltare* a personalităţii.

Saltul calitativ este marcat la nivelul structurii acţiunii educaţionale prin *conexiunea inversă internă* realizată, care probează capacitatea, dobândită de „obiectul educaţiei", de *autoevaluare* a rezultatelor şi de *autocunoaştere* a resurselor propriei sale activităţi (vezi *structura acţiunii educaţionale*).

Prin interiorizarea deplină a acţiunii educaţionale eficiente această capacitate poate evolua în direcţia *autoproiectării pedagogice* a unor mesaje educaţionale orientate spre *(auto)formarea — (auto)dezvoltarea* permanentă a *obiectului* educaţiei. Este momentul în care *obiectul* educaţiei devine efectiv *subiect* al educaţiei.

Conţinutul autoeducaţiei reflectă raporturile dintre activitatea de *formare-dezvoltare* şi activitatea de *autoformare-autodezvoltare* a personalităţii umane, raporturi mediate calitativ prin intermediul *„educaţiei permanente"*. Astfel, *„a educa în perspectiva educaţiei permanente înseamnă, în esenţă, a determina un autentic proces de autoeducaţie"* (Toma, Steliana, 1983, p.40).

Raportul *educaţie-autoeducaţie* construieşte practic un nou echilibru între *factorii externi* şi *factorii interni* ai activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii, factori situaţi pe o linie de evoluţie ascendentă. Astfel *educaţia,* aflată iniţial alături de *mediu* în ipostaza unui factor extern, devine treptat — prin *educaţie permanentă* şi *autoeducaţie* — un factor intern stabil, care reflectă, la nivel funcţional şi structural, capacitatea intrinsecă a personalităţii umane de (auto)-perfecţionare continuă a activităţii sale individuale şi sociale.

Educaţia asigură, la acest nivel, atingerea scopului pedagogic fundamental al organizaţiei şcolare moderne şi postmoderne: „a face din *obiectul educaţiei subiectul* propriei sale educaţii, din omul care capătă educaţie omul care se educă el însuşi" (Faure, Edgar şi colabor. 1974, p.220).

Conţinutul autoeducaţiei poate fi analizat din perspectiva procesului de dezvoltare a personalităţii în diferite etape ale vieţii (vezi Barna, Andrei, 1995). În acest context, autoeducaţia, în calitatea sa de „activitate desfăşurată în scopul perfecţionării propriei personalităţi", are simultan:

· un caracter *subiectiv*, reprezentând *un produs* al educaţiei *superior* proiectată, organizată, coordonată, (auto)perfecţionată;

· un caracter *autoreglator,* reprezentând saltul funcţional de la conexiunea inversă externă (*subiect-obiect*) la conexiunea inversă internă (*subiect-subiect*);

· un caracter *corelativ*, reprezentând legătura structurală existentă între autoinstruire-autoinstruire permanentă-autoeducaţie-autoeducaţie permanentă;

· un caracter *procesual,* reprezentând linia de continuitate dintre etapa autoeducaţiei potenţiale şi etapa autoeducaţiei reale, posibilă după dobândirea „conştiinţei de sine", în jurul vârstei de 16 ani.

Metodologia autoeducaţiei avansează „un model filozofic" al educaţiei, bazat pe *reflecţie*, dar şi „un model economic" bazat pe folosirea cu maximă eficienţă a timpului educaţiei. Aceste modele dezvoltă la nivelul sistemului educaţional (şcolar, extraşcolar, postşcolar) patru categorii de metode de cultivare a autoeducaţiei:

· *metode de autocontrol*: autoobservaţia, autoanaliza, introspecţia;

· *metode de autostimulare*: autoconvingerea, autocomanda, autocritica, autosugestia, comunicarea prin interacţiune, exemplul, jocul individual şi colectiv, autoexersarea;

· *metode de autoconstrângere*: autodezaprobarea, autocunoaşterea, autorenunţarea, autorespingerea;

· *metode de stimulare a creativităţii*: strategii creative de tip didactic, lectura-scrierea creativă; asocierea de idei, planul rezumativ, autoevaluarea, autoaprobarea, autoavertismentul.

Reactualizarea unui „model psihologic" de abordare a educaţiei permite avansarea următoarei taxonomii a strategiilor angajate în *autoformarea-autodezvoltarea* personalităţii umane: metode şi procedee de stimulare a proceselor intelectuale (integrate pedagogic la nivel de: autoconvingere, autosugestie); metode şi procedee de stimulare a proceselor afective (integrate pedagogic la nivel de autostimulare, autoconsolare, autocondamnare, autopedepsire); metode şi procedee de stimulare a proceselor volitive (integrate pedagogic la nivel de: autointeriorizare, autocomandă, autoaprobare) — vezi Barna, Andrei, 1995, p.90.

Problematica autoeducaţiei, abordabilă în condiţiile societăţii contemporane, angajează noi reconsiderări conceptuale şi metodologice (vezi *Revista de pedagogie* nr. 8—12/1993, *Autoeducaţia,* p.3—43):

· clarificarea raportului dintre „eteroeducaţie" (educaţia prin alţii) şi „autoeducaţie" (educaţia prin sine), în termeni de interacţiune: educaţia eficientă, bazată pe autocunoaştere şi autoevaluare ▯ *premisa* autoeducaţiei;

· eliminarea polarităţilor exclusiviste (între „etero-educaţie" şi „autoeducaţie") sau absolutiste (ruperea educaţiei de autoeducaţie sau, din contră, tratarea educaţiei doar ca autoeducaţie □ *condiţia* autoeducaţiei;

· conştientizarea importanţei „idealului de viaţă" pentru declanşarea şi desfăşurarea corectă a procesului de autoeducaţie □ *determinarea* autoeducaţiei;

— implicarea modelului moral şi cultural de autoperfecţionare în activitatea de autoeducaţie □ *autodeterminarea* autoeducaţiei.

AUTONOMIA UNIVERSITARĂ

Autonomia universitară consemnează un „drept acordat de legi şi regulamente *instituţiilor de învăţământ superior*" de a lua singure măsurile *pedagogice* necesare pentru obţinerea unor rezultate superioare în activitatea lor (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.43).

În sens larg, autonomia vizează acţiunile de *autoconducere* realizabile la nivelul următoarelor domenii de referinţă:

a) teoria educaţiei, care consemnează „tendinţa manifestă în secolul al XX-lea în vederea desprinderii pedagogiei de alte ştiinţe (filozofie, psihologie, sociologie, etică etc.) şi a studierii fenomenului educaţiei cu mijloace proprii, fără imixtiunea altor discipline care pot da acestui fenomen explicaţii preponderent sociologice, psihologice, biologice etc.;

b) sociologia educaţiei, care consemnează tendinţa specifică (micro)grupurilor şcolare „de a-şi alege forma de *educaţie* în concordanţă cu specificul, tradiţiile şi năzuinţele proprii" (idem);

c) psihologia educaţiei, care consemnează tendinţa activării resurselor de învăţare independentă ale elevului, considerate ca mijloace de creştere continuă a eficienţei acestuia, de perfecţionare a trăsăturilor sale de personalitate angajate în realizarea obiectivelor propuse în mediul şcolar şi extraşcolar;

d) managementul educaţiei, care consemnează tendinţa valorificării integrale a resurselor pedagogice (informaţionale, umane, materiale, financiare) specifice fiecărei organizaţii şcolare prin autogestionarea acestora în raport de exigenţele funcţionale ale *conducerii sistemice, optime, strategice*, aplicabile în condiţiile proprii fiecărei comunităţi teritoriale şi locale (vezi *Managementul educaţiei/pedagogic*).

În sens restrâns, autonomia vizează acţiunile de autoconducere realizabile, în mod special, în cadrul învăţământului superior respectând şi valorificând integral obiectivele pedagogice specifice acestuia, evidente la *nivel de:*

a) conţinut al activităţii didactice, care tinde să se apropie, din ce în ce mai mult, de cerinţele cercetării ştiinţifice şi ale integrării în viaţa socială (economică, politică, managerială, culturală, şcolară etc.);

b) metodologie a activităţii didactice, care tinde spre anumite forme de organizare a activităţii didactice (prelegere problematizată, seminar-dezbatere; seminar-asalt de idei; proiecte de cercetare, experimente de laborator) şi *restructurare participativă continuă* a raporturilor pedagogice şi psihosociale dintre profesor şi studenţi;

c) evaluare a activităţii didactice, care tinde spre generalizarea *sistemului de credite* corespunzător *modulelor de studiu* propuse cu *funcţie de recuperare, consolidare, anticipare* (de exemplu, absolvirea a doi ani universitari într-un singur an universitar) a reuşitei universitare, cu valorificarea integrală a raportului dintre *timpul formal* şi *timpul real de învăţare* oferit studentului, în condiţii de *asistenţă psihopedagogică optimă.*

Ca modalitate specifică de conducere, autonomia universitară angajează mecanismele de valorificare eficientă a resurselor existente, în concordanţă cu cerinţele proprii managementului educaţiei. Această temă este dezbătută în literatura de specialitate sub genericul confruntării ideologice dintre *centralizare* şi *descentralizare* (vezi Clark, Burton, R., edit., 1993, p.368—372).

Două probleme sunt prioritare în această dezbatere: rolul statului, relaţia dintre universitate şi cercetarea ştiinţifică.

Rolul statului evoluează între *dirijism* şi *pragmatism*, în grade şi accente specifice deplasate de la polul centralizării (modelul francez) la cel al descentralizării (modelul britanic). Intensificarea sau slăbirea planificării şi a controlului central reprezintă procese dependente de răspunsul care trebuie dat la următoarea întrebare: „pot fi întotdeauna universităţile capabile să se descurce singure, să se adapteze la un mediu social aflat în continuă schimbare, să ţină pasul cu competiţia pieţei?"...

Relaţia dintre universitate şi cercetarea ştiinţifică stimulează mecanismele autonomiei care atrag şi orientează la standarde de vârf mijloacele necesare pentru promovarea interacţiunii dintre dezvoltarea ştiinţei şi conţinutul programelor teoretice şi practice angajate la nivelul învăţământului superior.

Universitatea americană constituie modelul apreciat în literatura de specialitate ca fiind exemplar pentru

rezolvarea tensiunilor persistente încă, în Europa sau Japonia, între tendinţa de centralizare şi cea de descentralizare, între programele academice, pe de o parte, şi necesităţile de formare şi cercetare ştiinţifică, pe de altă parte (idem, vezi p.370—372).

Prin dezvoltarea autonomiei la nivel managerial, universitatea americană a dobândit, de-a lungul timpului, un *caracter: de masă* (care nu afectează standardele de excelenţă), *descentralizat* (care nu exclude obiectivele generale comune), *diversificat* (care nu exclude un anumit *curriculum comun*, valabil mai ales în perioada colegiului/prima treaptă a învăţământului superior), *competitiv* (care angajează criterii valorice recunoscute), *întreprinzător* (care acordă importanţă politicii de atragere şi de suplimentare continuă a resurselor pedagogice existente).

Autonomia universitară conferă învăţământului superior din S.U.A. următoarele *trăsături distincte*:

· adaptabilitate la cerinţe aflate în creştere continuă, exprimate chiar „la nivel de masă";

· flexibilitate curriculară, asigurată prin programe multiple adresate unui număr din ce în ce mai mare de studenţi;

· organizare departamentală care permite „delegarea autorităţii şi a patronajului" şi perfecţionarea permanentă a personalului academic şi de cercetare;

· stimularea directă a cercetării ştiinţifice, integrată în programe specifice, deschise spre structurile postuniversitare (masterat, doctorat);

· angajarea enormă a iniţiativei competitive care „combină accesul deschis la anumite instituţii cu selecţia rapidă asigurată de alte instituţii cu scopul concentrării talentelor" (idem, vezi p.371—372).

În condiţiile României, autonomia universitară este reglementată prin dispoziţiile *Legii Învăţământului* (Legea nr. 84/1995) precizate la secţiunea a 7-a (*Autonomia universitară*), capitolul IX (*Învăţământul superior*) *Titlul* II, (*Sistemul naţional de învăţământ*).

Analiza realizabilă la acest nivel permite evidenţierea următoarelor aspecte: dimensiunile conceptului de autonomie universitară, principiile de organizare a activităţii, acţiunile necesare pentru realizarea acesteia.

Conceptul de autonomie universitară defineşte „dreptul comunităţii universitare de a se conduce, de a-şi exercita libertăţile academice fără nici un fel de ingerinţe ideologice, politice sau religioase" în vederea asumării unui „ansamblu de competenţe şi obligaţii aflate în concordanţă cu opţiunile şi orientările strategice naţionale".

Principiile autonomiei universitare reprezintă criteriile valorice necesare pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale şi specifice învăţământului superior în contextul unei societăţi democratice. Ele pot fi sintetizate la nivelul următoarelor propoziţii exprimate în termeni de *axiome pedagogice*:

· *principiul răspunderii personale şi publice pentru calitatea întregii activităţi didactice şi de cercetare ştiinţifice* realizată în instituţia de învăţământ superior respectivă;

· *principiul instituţionalizării drepturilor, obligaţiilor şi a normelor* care reglementează viaţa comunităţii universitare în cadrul unui document oficial numit *Carta Universitară*, adoptată de senatul fiecărei universităţi;

· *principiul valorificării depline a resurselor fiecărei comunităţi universitare* care cuprinde totalitatea persoanelor angajate în activitatea didactică şi de cercetare ştiinţifică proiectată şi realizată în instituţiile de învăţământ superior;

· *principiul participării studenţilor la activitatea de conducere a instituţiilor de învăţământ superior* realizată prin *senatele* universitare şi *consiliile* facultăţilor.

Acţiunile pedagogice necesare pentru realizarea autonomiei universitare „vizează domeniile conducerii, structurii şi funcţionării instituţiei, ale activităţii didactice şi de cercetare ştiinţifică, ale administrării şi ale finanţării". Ele implică:

· programarea, organizarea, desfăşurarea şi perfecţionarea procesului de învăţământ;

· organizarea cercetării şi a documentării ştiinţifice în condiţii de competenţă şi de performanţă confirmate la niveluri de vârf;

· stabilirea planurilor de învăţământ şi a programelor analitice în conformitate cu obiectivele pedagogice generale şi specifice asumate;

· selectarea, promovarea şi perfecţionarea permanentă a personalului didactic pe criterii de competenţă şi de performanţă definite în mod explicit la nivel de politică a educaţiei;

· acreditarea programelor de studii, de nivel postuniversitar, necesare în diferite domenii de activitate delimitate împreună cu *Ministerul Educaţiei Naţionale*, cu alte autorităţi publice (agenţi economici, organizaţii profesionale şi patronale recunoscute în plan naţional etc.);

· proiectarea programelor de cooperare cu alte instituţii de învăţământ superior şi de cercetare din ţară şi din străinătate, care asigură progresul instituţiei pe criterii de reuşită academică recunoscute la scară socială;

· aplicarea principiilor democratice prin eligibilitatea tuturor organismelor de conducere, prin vot secret, pe baza unor criterii de competenţă pedagogică şi managerială care definesc, în mod explicit, liniile de politică educaţională ale instituţiei de învăţământ superior respective;

· autogestionarea responsabilă a fondurilor alocate de la bugetul naţional sau provenite din alte surse, respectând criteriile elaborate în colaborare cu *Ministerul Educaţiei Naţionale*;

· atragerea unor noi resurse financiare necesare pentru perfecţionarea tuturor activităţilor organizate la nivelul instituţiei conform obiectivelor generale, specifice şi concrete, ale acesteia, stabilite la nivel de sistem şi de proces;

· angajarea directă şi permanentă în acţiuni complexe, care au în vedere rezolvarea efectivă a problemelor sociale ale comunităţii universitare respective.

Perspectiva ultimelor cercetări de specialitate confirmă faptul că extinderea sferei de aplicaţie a conceptului de autonomie pedagogică a devenit o realitate socială care consemnează două direcţii de acţiune exercitată în plan instituţional şi la nivelul „actorilor educaţiei" (vezi La Borderie, Rene, 1998).

În plan *instituţional*, autonomia pedagogică vizează nu numai spaţiul universitar, ci şi zona învăţământului primar şi secundar. Fenomenul „se traduce, în mod esenţial, prin elaborarea proiectului de şcoală"/organizaţie şcolară, operă care poate fi iniţiată de consiliul de administraţie al fiecărei instituţii, cu valorificarea deplină a resurselor angajate practic în sens managerial.

La nivelul învăţământului superior, autonomia este redefinită într-un context legislativ reformator care urmăreşte, în mod special, „exercitarea ei în domeniul ştiinţific şi pedagogic prin deliberări şi decizii ale consiliilor universitare, în cadrul unei politici contractuale stabilită cu ministerul învăţământului".

La nivelul „actorilor educaţiei", autonomia pedagogică urmăreşte perfecţionarea continuă a profesorilor prin utilizarea adecvată a obiectivelor care vizează autodepăşirea performanţelor anterioare. În acest caz, autonomia indică „obiectivul educativ care susţine, în mod progresiv, capacitatea elevilor de a gestiona în mod responsabil activitatea lor de învăţare", respectiv capacitatea profesorilor de a gestiona, în mod responsabil, acţiunile lor de proiectare, realizare şi dezvoltare pedagogică a activităţilor didactice/educative stabilite conform planului de învăţământ.

AUTOREGLAREA INSTRUIRII

Autoreglarea instruirii reprezintă o calitate fundamentală a procesului de învăţământ, angajată *strategic* la nivelul oricărei activităţi didactice/educative, proiectată în sens *curricular*.

Această calitate fundamentală are valoarea unui *principiu didactic* care vizează perfecţionarea continuă a învăţământului la nivel de proces şi de sistem. Implicarea sa presupune operaţionalizarea corelaţiei dintre *profesor* şi *elev/student*, proiectată şi realizată la nivelul unui model cibernetic, propriu teoriei informaţiei, model valorificabil în cadrul *structurii de funcţionare* a acţiunii educaţionale/didactice (vezi *Acţiunea educaţională/didactică*).

Principiul autoreglării instruirii vizează practic perfecţionarea tuturor circuitelor declanşate în cadrul acţiunii didactice, perfecţionare posibilă şi necesară la nivel de:

a) conexiune inversă externă, realizată de profesor, care ameliorează, ajustează sau transformă structural *proiectul pedagogic, mesajul educaţional* sau *repertoriul comunicării* cu elevul/studentul în funcţie de calitatea *comportamentului de răspuns* al acestuia;

b) conexiune inversă internă, realizată de elev/student, când acesta devine capabil de *autoevaluare-autoinstruire-autoeducaţie*, transformându-se efectiv din *obiect* al educaţiei în *subiect* al propriei sale *formări-dezvoltări*.

Acest principiu permite valorificarea elementelor componente ale activităţii didactice (*proiectul pedagogic — comunicarea pedagogică — repertoriul comun — comportamentul de răspuns al elevului*) la nivelul unor „circuite de conexiune inversă negativă", bazate pe depistarea „verigii slabe" în vederea corectării, ajustării, ameliorării sau restructurării acţiunilor de *predare-învăţare-evaluare*, proiectate conform idealului pedagogic şi scopurilor pedagogice care orientează valoric întregul sistem de învăţământ. Perfecţionarea continuă a acestor circuite creează premisa saltului de la *conexiunea inversă externă* la *conexiunea inversă internă*, de la *instruire* la *autoinstruire*, de la *educaţie* la *autoeducaţie*.

Vezi Autoeducaţia.

AXIOLOGIA EDUCAŢIEI

Axiologia educaţiei reprezintă o disciplină integrată în domeniul ştiinţelor pedagogice/educaţiei, cu un obiect specific de cercetare — valorile pedagogice fundamentale (*binele moral, adevărul ştiinţei, eficienţa*

ştiinţei aplicate, frumosul, sănătatea), stabile din punct de vedere psihosocial, care stau la baza activităţii de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii umane.

Din punct de vedere metodologic, axiologia educaţiei poate fi interpretată ca o disciplină integrată în domeniul de cercetare specific filozofiei educaţiei. Din această perspectivă, *axiologia educaţiei* poate fi plasată la limita *teoriei educaţiei*, înţeleasă, în *sens restrâns*, ca teorie a conţinuturilor fundamentale ale educaţiei (teoria educaţiei morale, teoria educaţiei intelectuale, teoria educaţiei tehnologice, teoria educaţiei estetice, teoria educaţiei fizice). În *sens larg*, axiologia educaţiei susţine demersul epistemologic al *teoriei educaţiei* — înţeleasă ca teorie care fundamentează domeniul de cercetare specific ştiinţelor pedagogice — abordând problema valorilor pedagogice din perspectiva consolidării tuturor conceptelor pedagogice fundamentale (*educaţie*, *conţinutul* educaţiei, *formele* educaţiei, în mod special, *finalităţile* educaţiei), care asigură *nucleul epistemic tare* al ştiinţelor pedagogice/educaţiei.

Scopul pe care şi-l asumă *axiologia educaţiei* vizează realizarea activităţii de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii umane „pentru şi prin valori" pedagogice fundamentale. Această finalitate complexă este angajată în plan:

· *teoretic*, prin degajarea unui orizont al ştiinţelor pedagogice numit axiologia educaţiei sau axiologia pedagogică şi prin deschiderea unor noi direcţii de cercetare rezultate din conexiunea *intra-*, *inter-* şi *transdisciplinară* a pedagogiei cu axiologia dar şi cu etica, estetica, antropologia, psihologia, sociologia, politologia (vezi fundamentarea filozofică, sociologică, politologică, psiho-antropologică a finalităţilor educaţiei);

· *practic*, prin implicarea exigenţelor axiologice pozitive în realizarea tuturor laturilor/dimensiunilor educaţiei — nu numai la nivelul celei morale sau estetice — şi a tuturor formelor educaţiei, nu numai la nivelul educaţiei/instruirii formale (vezi Cucoş, Constantin, 1995, p.34).

La nivel de politică a educaţiei, axiologia pedagogică asigură coerenţa şi consistenţa valorilor fundamentale angajate în realizarea acţiunilor educaţionale/didactice, proiectate la nivel de sistem şi de proces, pe circuitul: funcţia centrală a educaţiei — finalităţile macrostructurale ale educaţiei — finalităţile microstructurale ale educaţiei. Coerenţa şi consistenţa valorilor pedagogice fundamentale rezultă din stabilitatea acestora demonstrată practic în condiţiile unor incomensurabile variaţii şi presiuni provenite, în mod obiectiv şi subiectiv, de la nivelul contextului extern şi intern în care are loc activitatea de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii umane. În această accepţie, este evident faptul că valorile fundamentale implicate în educaţie „trebuie să-şi păstreze veritabile dimensiuni reactive şi prospective în faţa prezentului şi viitorului" (idem, p.16). Fiind angajate, *în mod obiectiv*, la nivelul funcţiei centrale a educaţiei (*formarea-dezvoltarea* permanentă a personalităţii) şi a funcţiilor principale ale educaţiei (culturală — politică/civică — economică) valorile pedagogice devin dependente, *în mod subiectiv*, de modul în care sunt ele angajate în cadrul finalităţilor educaţiei.

În contextul dezvoltării ştiinţelor pedagogice/educaţiei axiologia pedagogică/educaţiei trebuie să răspundă la provocările tipice teoriei sau filozofiei valorilor care lansează, pe de o parte, teza caracterului *ideal* al acestora, iar pe de altă parte, dezbaterea privind originea lor (metafizică sau istorică), structura lor (unitară sau diversificată), ordinea lor (ierarhică sau aleatorie) — vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1998, p.112, 113.

Dincolo de varietatea răspunsurilor posibile rămâne necesitatea asigurării dimensiunii axiologice a educaţiei care răspunde caracterului fundamental al acesteia, exprimat la nivelul finalităţilor care marchează vocaţia prospectivă a oricărei activităţi de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane.

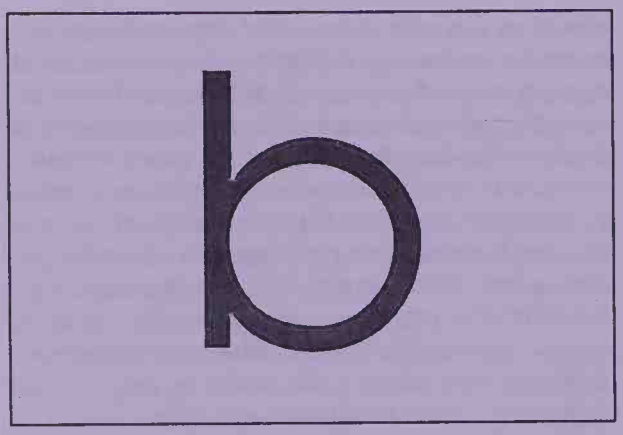
Contribuţia axiologiei educaţiei la perfecţionarea demersului pedagogic, pe linia aprofundării nivelului său de consistenţă filozofică şi de deschidere psihosocială, este evidentă în perspectiva următoarelor *direcţii de evoluţie*:

a) accentuarea fundamentelor valorice ale educaţiei, plecând de la axioma că orice activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii „pleacă de la finalităţi ceea ce presupune întotdeauna, în mod implicit sau explicit, o concepţie ideală despre om";

b) asumarea mizelor valorice ale educaţiei, indispensabile în condiţiile în care orice politică educativă aplică noţiuni de genul *justiţiei*, *toleranţei*, *respectului persoanei*, *dragostei pentru ştiinţă* etc.;

c) specificarea şi chiar operaţionalizarea valorilor la nivelul mesajelor pedagogice bazate pe transmiterea cunoştinţelor — strategiilor — atitudinilor, îndeosebi „prin interacţiunea lor în cadrul unei componente ireductibile a curriculumului" (idem, vezi p.113).

Vezi **Filozofia educaţiei**, **Finalităţile pedagogice/ educaţiei**, **Funcţiile educaţiei**, **Ştiinţele pedagogice/educaţiei**.



BANCA DE DATE

Banca de date reprezintă „ansamblul de informaţii, programe, repertorii, clase de conţinuturi etc. diverse, structurate în fişe specifice realizate după anumite proceduri determinate (...) care permit utilizatorului un reperaj rapid" (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.130).

În condiţiile societăţii postindustriale, *banca de date* include un ansamblu de „fişiere informatizate conţinând sub o formă structurată informaţii care pot fi rapid cercetate, inclusiv de la mare distanţă (...), ceea ce constituie caracteristica lor cea mai spectaculoasă" (idem, p.105).

În mediul şcolar/universitar, *baza de date* defineşte un set de cunoştinţe procesate pedagogic la scara sistemului de învăţământ, cunoştinţe necesare *subiectului* şi *obiectului educaţiei* la nivel de consultanţă metodologică permanentă, cu valoare operaţională: fişe manageriale care definesc situaţia resurselor pedagogice (umane, materiale, financiare, informaţionale) ale instituţiei şcolare; organigrame ale instituţiei şcolare; informaţii bibliografice; sinteze tematice; proiecte de activitate didactică, instrumente de evaluare iniţială, continuă, sumativă; prospecte, prognoze ale instituţiei şcolare.

În condiţiile informatizării învăţământului, prin utilizarea calculatorului la nivel de reţea, cu conexiuni inverse operaţionale pe verticala şi pe orizontala sistemului, *banca de date* valorifică noile tehnologii de *procesare a informaţiei* (stocare, prelucrare, clasificare, selectare, activare, dirijare, difuzare, completare, reactivare, redirijare etc.) şi de prezentare a acesteia (dischete, CD-Rom-uri etc.).

Banca de date presupune astfel organizarea unor *fişiere complexe*, accesibile în egală măsură cadrelor didactice şi elevilor/studenţilor prin utilizarea calculatorului în diferite circumstanţe care asigură: filtrarea pedagogică a informaţiei; concentrarea metodologică a informaţiei; deschiderea operativă a informaţiei; aplicarea instrumentală a informaţiei; *analiza-sinteza* logică a informaţiei; completarea calitativă a informaţiei; orientarea creativă a informaţiei.

Criteriile pedagogice angajate în utilizarea băncii de date implică respectarea structurii specifice acţiunii educaţionale activate şi a condiţiilor tehnologice aflate la dispoziţia instituţiei şcolare.

Respectarea structurii specifice acţiunii educaţionale activate are în vedere cunoaşterea şi valorificarea următoarelor variabile operaţionale: *obiectivele pedagogice* care orientează procesul de *formare-dezvoltare* permanentă a elevului; *strategiile pedagogice* utilizate la nivelul corelaţiei *subiect-obiect*; nivelul cunoştinţelor de bază; particularităţile repertoriului pedagogic comun *profesor-elev*; ambianţa educaţională rezultată din organizarea şcolii şi a clasei de elevi; suportul mediului şcolar şi extraşcolar.

Respectarea condiţiilor tehnologice aflate la dispoziţia instituţiei şcolare are în vedere cunoaşterea şi valorificarea următoarelor variabile:

- potenţialul pedagogic al resurselor materiale care susţin procesul de *gestionare a bazei de date* existente la nivelul instituţiei şcolare;
- gradul pedagogic de integrare a informaţiei selectate în activitatea de perfecţionare proiectată şi realizată la nivelul instituţiei şcolare;
- capitalul pedagogic angajat de informaţia aplicată la nivelul procesului de învăţământ, în condiţii de creativitate didactică superioară.

Evoluţia managerială a „băncii de date" impune afirmarea conceptului de *birotică pedagogică*, operaţionalizabil la nivelul proiectelor care vizează *şcoala informatizată* (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.148, 149).

Aceste proiecte de amploare anticipează şcoala societăţii postindustriale de tip informaţional care instituţionalizează o nouă organigramă bazată pe circulaţia „datelor" în cadrul unui „sistem de teleconferinţe" care (auto)dirijează „un curier electronic" şi „un „logiciel telematic" în condiţii de conexiune inversă, valabilă pe verticala şi pe orizontala sistemului.

Banca de date activată la nivelul *şcolii informatizate* valorifică aceste structuri manageriale, angajându-le pedagogic în reţeaua instituţiei care include informaţii despre: gestiunea centrală a resurselor existente; sistemul de consultanţă metodologică (dezvoltat în

formulă *multimedia*/atlas, ghid, dicţionar electronic etc.), circuitul de corecţie automatizată a activităţii, operabil la nivelul *funcţiilor manageriale* de *planificare-organizare, orientare-îndrumare, reglare-autoreglare* şi al *acţiunilor manageriale* de *informare-evaluare-decizie*.

Practica băncii de date în şcoala românească presupune, pe de o parte, cunoaşterea cerinţelor manageriale evocate, ce devin funcţionale din perspectiva reformei educaţiei, care implică proiectarea unor structuri specifice „şcolii informatizate".

Pe de altă parte, practica *băncii de date* presupune adaptarea managerilor (profesor, profesor-consilier, profesor-metodist, profesor-informatician, profesor-director, profesor-inspector şcolar) la tradiţia şcolii româneşti care a instituit, în timp, structurile necesare pentru realizarea efectivă a funcţiei de *reglare-autoreglare* a sistemului şi a procesului de învăţământ (vezi rolul Institutului de Cercetări Pedagogice, al Institutului de Perfecţionare a Cadrelor Didactice, al Casei Corpului Didactic, al Laboratorului de Orientare Şcolară şi Profesională, transformat după 1990 în Centrul de Asistenţă Psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice şi părinţilor).

Baza de date trebuie activată prin intermediul unor modele de structuri instituţionale, care pot fi organizate la nivel:

- *central*: Ministerul Învăţământului/Direcţia de planificare-organizare; Direcţia de perfecţionare a cadrelor didactice; Institutul de Cercetări Pedagogice/ Secţia informatizarea învăimântului; Institutul de Perfecţionarea a Cadrelor Didactice; Departamentul Universitar pentru Formarea Cadrelor Didactice; Biblioteca Centrală Pedagogică;
- *teritorial*: Inspectoratele şcolare; Casele Corpului Didactic; Centrele de Asistenţă Psihopedagogică; filialele Institutului de Cercetări Pedagogice, filialele Institutului de Perfecţionare a Cadrelor Didactice; filialele Departamentului Universitar pentru Pregătirea Cadrelor Didactice; filialele Bibliotecii Centrale Pedagogice/bibliotecile caselor corpului didactic;
- *local*: catedre; cabinete metodice; biblioteci, mediateci şcolare, funcţionale în cadrul fiecărei şcoli sau interşcolar.

BATERIA DE TESTE

Bateria de teste reprezintă ansamblul unor probe pedagogice, docimologice, sociometrice, psihologice, psihometrice etc. elaborate la nivelul sistemului de învăţământ, conform unor obiective care pot urmări, în mod special, *procesul de*: evaluare şi selecţie managerială a cadrelor didactice; evaluare iniţială, sumativă şi continuă a cunoştinţelor elevilor; examinare complexă a elevilor, în plan didactic şi aptitudinal; cunoaştere sociometrică a clasei de elevi; cunoaştere psihopedagogică a elevilor (cu scop didactic şi de orientare şcolară, profesională şi socială); cunoaşterea nivelului de dezvoltare fizică a elevului.

Bateria de teste este elaborată, aplicată şi finalizată într-un cadru instituţionalizat specializat, care poate fi organizat în plan naţional, teritorial şi local (institute specializate, cu o reţea de filiale dezvoltată pe verticala şi orizontala sistemului).

Elaborarea bateriei de teste presupune respectarea următoarelor principii cu valoare metodologică de maximă generalitate:

a) *principiul orientării probelor alese în funcţie de obiectivele urmărite*:

- selecţia managerială a cadrelor didactice/teste pedagogice de evaluare managerială,
- evaluarea cunoştinţelor elevului/teste pedagogice de evaluare iniţială, sumativă, continuă/formativă,
- examinarea elevului/teste docimologice; teste pentru cunoaşterea clasei de elevi/teste sociometrice,
- cunoaşterea personalităţii elevului/teste psihologice; cunoaşterea nivelului de dezvoltare fizică a elevului/teste psihometrice;

b) *principiul raportării probelor alese la calităţile specifice* necesare la nivel de: validitate, fidelitate, etalonare, standardizare, omogenitate, obiectivitate (vezi Holban, Ion, 1995);

c) *principiul corelării probelor alese*, „pentru a putea obţine informaţii complementare (...), necesare pentru a asigura un diagnostic" cât mai corect (vezi *Dictionnaire de la psychologie*, 1995, p.33);

d) *principiul angajării probelor alese în procesul de autoreglare permanentă a acţiunilor educaţionale* proiectate la nivel de sistem şi de proces.

BAZA DIDACTICO-MATERIALĂ

Baza didactico-materială a învăţământului reprezintă o categorie de resurse pedagogice specifice, determinate la nivel de *sistem* (vezi rolul instituţiilor centrale şi teritoriale specializate în elaborarea şi difuzarea *periodică* a mijloacelor de instruire) şi de *proces* (vezi contribuţia cadrelor didactice la elaborarea şi perfecţionare *permanentă* a mijloacelor de instruire).

Baza didactico-materială a învăţământului include următoarele tipuri de resurse pedagogice valorificabile la nivelul activităţii pedagogice, în general, a acţiunii didactice, de *predare-învăţare-evaluare*, în mod special: a) mijloacele de învăţământ; b) spaţiul şcolar; c) arhitectura şcolară.

a) Mijloacele de învăţământ reprezintă „un ansamblu de instrumente materiale produse, adaptate şi selecţionate în mod intenţionat pentru a servi nevoilor organizării şi desfăşurării procesului instructiv-educativ din şcoală" (Cerghit, Ioan, *Curs de pedagogie*, coordonatori, Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.203).

Evoluţia mijloacelor de învăţământ reflectă progresele înregistrate în plan pedagogic şi la nivelul tehnologiilor aplicate. În condiţiile societăţii postindustriale, baza didactico-materială a şcolii consemnează, astfel, saltul de la industria mijloacelor de învăţământ la informatizarea mijloacelor de învăţământ.

Mijloacele de învăţământ pot fi clasificate în funcţie de *suportul material-didactic* valorificat în diferite circumstanţe pedagogice. Înregistrăm, astfel, cinci categorii de mijloace de învăţământ, bazate pe:

· obiecte şi fenomene din realitate, prezentate în forma lor naturală: colecţii de plante, de substanţe fizice şi chimice, de instrumente şi aparate, de cărţi, ziare etc.;

· grafice, imagini, simboluri, modele figurative: hărţi, scheme, diagrame, tabele sinoptice, fotografii, tablouri, planşe etc.;

· modele substanţiale, funcţionale şi acţionale: machete, mulaje, prospecte, scheme cibernetice etc.;

· tehnici audio, vizuale şi audiovizuale moderne: radio, pick-up, magnetofon, casetofon; diascol, retroproiector; film, televizor, video, etc.;

· tehnologiile informatizate: calculatorul folosit individual şi în reţea.

b) Spaţiul şcolar reprezintă mediul care valorifică resursele pedagogice existente la niveluri de funcţionalitate optimă pentru stimularea activităţii, mobilităţii şi securităţii „actorilor educaţiei" (vezi Mialaret, Gaston, 1991, p.308—325).

Calitatea spaţiului şcolar reflectă progresele înregistrate în gândirea pedagogică, în politica investiţiilor în educaţie, în tehnologiile aplicate în domeniul arhitecturii şi al ergonomiei.

Instituţia şcolară modernă vizează delimitarea unui spaţiu adecvat pentru valorificarea proiectelor şi a strategiilor pedagogice angajate la nivel de sistem şi de proces, în strânsă legătură cu oportunităţile şi constrângerile dependente de raporturile existente cu comunitatea educativă locală. O asemenea instituţie modernă devine funcţională prin relaţiile stabilite între următoarele spaţii şcolare:

· *clase şcolare*, care asigură realizarea activităţii didactice de bază (lecţia);

· *cabinete şcolare*, care asigură realizarea unor activităţi didactice pe bază de documentare;

· *laboratoare şcolare*, care asigură realizarea unor activităţi pe bază de experiment;

· *ateliere, loturi şcolare*, care asigură realizarea activităţii pe baza unor acţiuni practice;

· *sală de sport şcolară, bazin de înot şcolar*, care asigură realizarea în condiţii optime a activităţilor de educaţie fizică şi sport;

· *locuri de recreare*, care asigură petrecerea corespunzătoare a timpului liber al elevilor şi al profesorilor, în perioada programului şcolar;

· *cabinete metodice* pentru profesori, care asigură informarea complexă a acestora, în termenii unor cerinţe de perfecţionare şi de cercetare pedagogică;

· *bibliotecă şcolară, mediatecă şcolară* la dispoziţia tuturor „actorilor educaţiei", cu valorificarea tehnologiilor informatizate, în mod individual şi în condiţii de reţea;

· *spaţii şcolare speciale* pentru realizarea serviciilor de *management, gestiune, contabilitate, administraţie, secretariat* etc.;

· *spaţii şcolare speciale* pentru organizarea unor *activităţi festive, spectacole, întâlniri cu părinţii, cu alţi factori educaţionali* etc.;

· *spaţii şcolare speciale* pentru funcţionarea *internatului şcolar* şi a *cantinei şcolare*.

În aceste spaţii, în special în cele destinate activităţilor de *predare-învăţare-evaluare*, un rol important revine *mobilierului şcolar*, care trebuie adaptat la cerinţele fiziologice, psihologice şi sociale ale „actorilor educaţiei", în condiţiile unei acţiuni educaţionale/didactice eficiente, realizată într-un câmp pedagogic deschis.

c) Arhitectura şcolară reprezintă obiectivarea integrală a modelului de proiectare pedagogică a spaţiului şcolar. Această obiectivare angajează „o valoare de folosire pedagogică" — rezultată din construcţie, stil, estetică — semnificativă pentru elevi, profesori, administratori, reprezentanţi ai comunităţii educative locale (vezi *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*, 1994, p.75).

Acest concept operaţional evidenţiază raporturile dintre mijloacele de învăţământ existente şi spaţiul şcolar care asigură valorificarea efectivă a acestora, în cadrul unei dinamici pedagogice specifice, realizabilă la nivel de:

· *adaptabilitate*: o construcţie şcolară care permite finisări, înlocuiri, deplasări, anexe, schimbări calitative şi cantitative la nivelul mijloacelor de învăţământ, la nivelul gestiunii resurselor etc.;

· *flexibilitate*: o construcţie şcolară care permite schimbări la nivelul orarului, efectivelor de elevi şi profesori, indicelui de şcolarizare şi de frecvenţă etc.;

· *comunitate*: o construcţie şcolară aflată în centrul comunităţii educative, care permite stabilirea unor corelaţii funcţionale cu *serviciile* culturale, sportive, manageriale, administrative, politice, economice etc. ale *comunităţii locale* (vezi Mialaret, Gaston, 1991, p.312—315).

Funcţionalitatea bazei didactico-materiale a şcolii presupune afirmarea principiilor ergonomice la condiţiile specifice activităţii pedagogice, de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane:

· principiul optimizării mijloacelor de învăţământ în funcţie de contribuţia acestora la realizarea obiectivelor acţiunii didactice, de *predare-învăţare-evaluare* la niveluri de performanţă şi de competenţă superioare;

· principiul adaptării spaţiului şi a mobilierului şcolar la cerinţele şi posibilităţile psihologice şi sociale ale „actorilor educaţiei";

· principiul valorificării arhitecturii şcolare la nivelul organizării mediului ambiental şi al climatului psihosocial în care este realizată corelaţia dintre *subiectul educaţiei* şi *obiectul educaţiei*.

BIBLIOTECA ŞCOLARĂ

Biblioteca şcolară reprezintă o instituţie integrată în structura de organizare a unităţii de învăţământ care oferă un anumit volum de *resurse pedagogice informaţionale* (carte, presă, discuri, casete audio, videocasete, dischete, CD Rom-uri etc.) necesare elevilor şi cadrelor didactice în funcţie de programele de instruire şi de perfecţionare metodică.

Activitatea bibliotecii şcolare este realizată de unul sau mai mulţi specialişti, de regulă, cu o pregătire superioară, care au în vedere următoarele obiective: fişarea resurselor pedagogice existente prin mijloace clasice sau/şi informatizate; elaborarea tematicilor bibliografice, în funcţie de proiectele stabilite şi de cererile profesorilor şi ale elevilor; stimularea frecvenţei cititorilor la secţia de împrumut şi la sala de lectură; organizarea activităţilor specifice, gen: lansare, dezbatere de carte; audiţii muzicale, întâlniri cu diferite personalităţi, conferinţe, cursuri de perfecţionare intensivă etc.; susţinerea politicii de achiziţionare periodică a cărţii şi a presei de specialitate, indispensabilă pentru perfecţionarea continuă a procesului de învăţământ.

Managementul bibliotecii şcolare implică organizarea unei anumite reţele instituţionalizată la nivel naţional, teritorial şi local. Bibliotecile şcolare sunt coordonate astfel de biblioteca organizată la nivelul Casei Corpului Didactic (C.C.D.) în fiecare judeţ şi în municipiul Bucureşti. La rândul lor, bibliotecile *C.C.D.* sunt coordonate de *Biblioteca Centrală Pedagogică*.

BIROCRAŢIA ŞCOLARĂ

Birocraţia şcolară reprezintă un model de conducere administrativă a sistemului şi a procesului de învăţământ aplicabil prin intermediul unor specialişti promovaţi periodic într-o structură ierarhică stabilă, cu atribuţii, responsabilităţi şi proceduri de decizie şi execuţie definite în mod riguros.

Birocraţia apare ca un *model de conducere propriu societăţii industrializate*, aflată în faza afirmării sale depline. Acest model de raţionalitate socială implică: *o conducere ierarhică*, de comandă şi execuţie valabilă doar pe verticala sistemului; *o conducere stabilă*, care merge, deseori, până la menţinerea unor „posturi pe viaţă"; *o conducere impersonală*, obiectivă, care exclude comunicarea sau participarea psihosocială; *o conducere de specialişti*, „separaţi de producţie", selecţionaţi printr-o „expertiză de competenţă", realizată, însă, la intervale relativ mari de timp (vezi Weber, Max, 1969, p.333, 334; Brucan, Silviu, 1993, p.112, 113).

La nivelul şcolii birocraţia — reprezentată simbolic prin directori, inspectori, şefi de servicii, secţii, comisii, departamente etc. — rămâne un model de raţionalitate socială care presupune însă o analiză critică lansată deja din perspectivă managerială (vezi Toffler, Alvin, 1973; Naisbitt, John, 1989, Bennis, Warren, 1992).

Birocraţia devine un model anacronic în condiţiile societăţii postindustriale care solicită:

· o conducere ierarhică „în reţea", valabil şi pe verticala dar şi pe orizontala sistemului;

· o conducere stabilă dar competitivă, deschisă la schimbări permanente, în funcţie de cerinţele ştiinţei

şi tehnologiei, de mecanismele democraţiei sociale, de reacţiile comunităţilor educative locale;

· o conducere participativă care solicită comunicarea şi ameliorarea continuă a raporturilor dintre „conducători" şi „conduşi";

· o conducere de specialişti, promovaţi din interiorul sistemului pe baza unor expertize de competenţă necesare la intervale tot mai mici de timp, urmare a exploziei informaţionale, a reducerii distanţei dintre descoperirea ştiinţifică şi aplicarea tehnologică la câteva luni sau chiar săptămâni (vezi Fukuyama, Francis, 1994, p.87).

Longevitatea birocraţiei, infiltrată până în structurile modelului cultural al societăţii postindustriale, de tip informaţional, are o dublă explicaţie, care angajează responsabilitatea cercetării pedagogice, în general, a celei de sociologie şi de psihologie a educaţiei, în mod special:

· o primă explicaţie, ţine de dimensiunea psihosocială a conştiinţei umane care întreţine, pe diferite canale motivaţionale, nevoia de ierarhie şi de stabilitate formală;

· o a doua explicaţie, ţine de calităţile iniţiale ale modelului birocratic, care „prin *raţionalitate formală* urmăreşte maximizarea unor rezultate prin minimalizarea eforturilor corespunzătoare obţinerii acestora" (Ungureanu, Ion, 1990, p.34).

Prin calităţile evocate, modelul birocratic beneficiază încă de o anumită legitimitate în plan economic şi chiar politic. El nu poate fi, însă, extrapolat în plan pedagogic, la nivelul organizaţiei şcolare (vezi Cristea, Sorin, 1996, D, p.80—82).

Aplicarea modelului birocratic la condiţiile organizaţiei şcolare întreţine mai multe *deficienţe metodologice*, evidente la nivel de politică a educaţiei:

· ocuparea posturilor didactice „pe viaţă", încurajează rutina pedagogică şi descurajează motivaţia pentru perfecţionarea procesului de învăţământ în condiţii de competitivitate valorică permanentă, cu ceilalţi şi cu sine;

· orientarea conducerii spre operaţii de control administrativ, proprii sistemelor închise, blochează acţiunile de evaluare formativă, necesare într-o activitate managerială, indispensabilă în cadrul sistemelor socioumane deschise (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.416);

· depersonalizarea raporturilor dintre „actorii educaţiei", dezechilibrează structura de funcţionare a acţiunii didactice bazată pe corelaţia *subiect-obiect*;

· deprecierea expertizelor de competenţă, susţinute pe criterii de relevanţă pedagogică şi politică (de politică a educaţiei), eludează cerinţele funcţionale de *reglare-autoreglare* a sistemului şi ale procesului de învăţământ, realizabile prin acţiuni de perfecţionare şi de cercetare didactică permanentă, cu funcţie de selecţie managerială implicită şi explicită.

Modelul raţionalităţii sociale birocratice, lansat de Max Weber, angajează nu numai un tip de organizare formală, ci şi o etică a răspunderii ierarhice, proprie funcţionarului sau administratorului conştiincios, dominat de competenţe executive limitate, reproductive, îndeplinite cu „o credinţă" indiscutabilă, incontestabilă (vezi Weber, Max, 1992).

Prin raportare la specificul organizaţiei şcolare, o asemenea etică devine imorală sau/şi amorală datorită cerinţelor de creativitate didactică şi de iniţiativă civică impuse profesorului de (co)relaţiile sale permanente cu elevul şi cu comunitatea educativă locală, teritorială, naţională.

Organizaţia şcolară a societăţii postindustriale de tip informaţional nu poate rămâne în limitele modelului de raţionalitate socială birocratică. Ea poate valorifica, însă, excepţiile metodologice avansate deja de Max Weber, care remarca faptul că „etica răspunderii ierarhice", proprie administratorului sau „funcţionarului credincios", diferă atât de etica convingerii, specifică omului de ştiinţă, cât şi de etica responsabilităţii, specifică omului politic (vezi Weber, Max, 1992).

Organizaţia şcolară *postmodernă*, concentrată, prin forţa socială a finalităţilor sale, asupra calităţii procesului de învăţământ, are de ales între două alternative, legitimabile la nivel de politică a educaţiei:

· promovarea cadrelor didactice cu calităţi de funcţionar sau de administrator, care permit îndeplinirea unor sarcini pedagogice, în condiţii de execuţie reproductivă;

· promovarea cadrelor didactice cu calităţi de inovator şi de animator, care permit realizarea unor obiective pedagogice în mod creator, în condiţii de relevanţă ştiinţifică şi de responsabilitate politică (la nivel de politică educaţională).

Vezi **Managementul organizaţiei şcolare.**

BLOCAJUL PEDAGOGIC

Blocajul pedagogic reprezintă o realitate de natură psihologică şi socială, care apare la nivelul structurii de funcţionare a acţiunii educaţionale/didactice în momentul în care între *subiectul* şi *obiectul educaţiei*

nu există un *repertoriu comun* (vezi *Acţiunea educaţională/didactică*).

Cauzele blocajului pedagogic pot proveni de la *nivelul*:

· *mesajului educaţional*, saturat prin excesul de informaţie, neprelucrată în sens prioritar formativ;

· *comunicării educaţionale*, unidirecţionată prin extrapolarea conţinuturilor intelectuale, în defavoarea celor morale, tehnologice, estetice, fizice;

· *empatiei educaţionale*, diminuată prin incapacitatea *subiectului* (profesorului) de raportare permanentă la cerinţele afective, motivaţionale, caracteriale ale *obiectului* (elevului, studentului etc.);

· *ambianţei educaţionale*, nevaforabilă prin climatul psihosocial perturbator întreţinut în cadrul şcolii, colectivului didactic, clasei, (micro)grupurilor de elevi etc.

Efectele blocajului pedagogic sunt în mod fundamental negative, evidenţiind practic imposibilitatea realizării acţiunii educaţionale, datorită incapacităţii *obiectului educaţiei* (elevului) de receptare şi de interiorizare/*subiectivizare* a mesajului educaţional elaborat şi transmis de profesor. Asemenea situaţii pot avea consecinţe sociale grave în cazul „examenelor greşit organizate şi conduse care solicită intervenţia atentă a *examinatorului* pentru ca *examinatul* să reintre în posibilităţile sale normale" (*Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.51).

Soluţiile necesare pentru realizarea deblocajului pedagogic sunt dependente de calitatea specială a proiectului care trebuie conceput în sens curricular prin: centrarea pe *obiective* şi realizarea concordanţei permanente dintre *obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare*. Un asemenea *proiect pedagogic* permite elaborarea unui *mesaj educaţional*, bazat pe interdependenţa dintre *informativ-formativ*, premisa asigurării *repertoriului comun* dintre *profesor* şi *elev*. El devine posibil şi necesar în contextul (auto)cultivării unei empatii educaţionale superioare, definitorie pentru personalitatea *subiectului educaţiei*.

Depăşirea blocajului pedagogic presupune conştientizarea mesajului educaţional de către elev, subiectivizarea şi valorificarea sa în contextul unor sarcini didactice dirijate de profesor. Răspunsurile elevului, evaluabile de profesor la nivelul unor circuite de *conexiune inversă externă*, asigură autoreglarea activităţii educaţionale.

Elaborarea şi valorificarea permanentă a acestor *circuite de conexiune inversă externă* asigură preîntâmpinarea unor noi surse de blocaj pedagogic, în contextul cultivării creativităţii profesorului, a capacităţii sale de autocontrol, de autoevaluare, de autoperfecţionare.

BUGETUL PENTRU EDUCAŢIE

Bugetul pentru educaţie reprezintă ansamblul resurselor pedagogice, de natură financiară, definitivate la nivel de decizie politică centrală, teritorială sau locală.

Bugetul pentru educaţie este constituit ca un subsistem al sistemului de resurse financiare care formează bugetul unui stat. Acest subsistem angajează „partea din bugetul statului repartizată pentru organizarea, funcţionarea şi dezvoltarea educaţiei şi învăţământului" într-o anumită perioadă de timp determinată (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.52, 53).

Mărimea bugetului pentru educaţie probează concepţia existentă la nivelul unei anumite societăţi despre rolul activităţii de *formare-dezvoltare* a resurselor umane în contextul unor finalităţi sociale, de anvergură economică, politică şi culturală. Din această perspectivă, semnificativă devine tendinţa de creştere continuă a procentului pe care îl reprezintă bugetul pentru educaţie în cadrul bugetului statului.

În ţările dezvoltate ponderea cheltuielilor pentru educaţie reprezintă peste 20% din bugetul naţional (în România sub 10%). Prin raportare la produsul intern brut, bugetul pentru educaţie atinge următoarele niveluri:

· 6—7%, procent mediu la nivel mondial;

· 5, 5%, procent care reprezintă „pragul minim de finanţare a învăţământului", calculat la nivel mondial

· 6, 5—7%, procent mediu la nivel european;

· 5, 5—6, 5%, procent mediu în fostele ţări comuniste;

· 7, 5%, procent atins de ţările care au optat pentru o reformă a învăţământului;

· 9—10%, procent asigurat în ţările care au realizat în ultimele decenii o dezvoltare economică semnificativă (vezi *Reforma învăţământului în România: condiţii şi perspective*, coordonator, Bîrzea, Cezar, 1993, p.35, 36).

În cazul României, finanţarea învăţământului este stabilită prin *Legea Învăţământului* (nr. 84/1995) „în limitele a cel puţin 4% din produsul intern brut, în concordanţă cu următoarele cerinţe:

a) considerarea dezvoltării învăţământului ca o prioritate naţională pentru pregătirea resurselor umane la nivelul standardelor internaţionale;

b) profesionalizarea resurselor umane în concordanţă cu diversificarea continuă a pieţei muncii;

c) dezvoltarea învăţământului superior şi a cercetării ştiinţifice universitare pentru integrare la vârf în viaţa ştiinţifică mondială" — vezi *Legea nr. 84/1995*, art. 169(1).

Funcţionalitatea bugetului reflectă calitatea investiţiei proiectate la nivel global pentru dezvoltarea societăţii prin intermediul educaţiei. În acest context semnificative sunt următoarele tendinţe de orientare şi valorificare a bugetului, în mod special pentru: a) prelungirea duratei învăţământului de bază, general şi obligatoriu; b) asigurarea continuităţii între nivelurile şi treptele şcolare, cu deschidere spre educaţia permanentă; c) realizarea obiectivelor specifice educaţiei permanente (*pe verticala sistemului*/vezi cheltuielile care vizează pregătirea postşcolară, respectiv postuniversitară, perfecţionarea profesională, educaţia recurentă, educaţia familiei etc. — *pe orizontala sistemului*/vezi cheltuielile care vizează complementaritatea programelor de educaţie *formală-nonformală-informală*).

Structura bugetului reflectă dimensiunea funcţională conferită resurselor financiare la nivel de politică a educaţiei. Realizarea sa depinde de concepţia factorilor de *decizie macrostructurală* despre *rolul educaţiei în societate* în raport cu: cultura, economia, politica, religia etc.; concepţia factorilor de *decizie pedagogică* în legătură cu fenomenul de *criză a resurselor financiare*, întâlnit în societatea ultimelor decenii, în general, în ţările aflate în tranziţie, în mod special.

Condiţiile României postdecembriste au impus şcolii şi educaţiei o anumită „austeritate bugetară". Analiştii vorbesc chiar de „o politică de subfinanţare" care deteriorează nu numai oferta publică de educaţie, ci şi calitatea acesteia. Ea este ameninţată de „structura deficitară a bugetului: 80% din cheltuielile curente sunt alocate salariilor", în defavoarea investiţiilor necesare pentru dotarea materială şi pedagogică a şcolii la nivelul cerinţelor societăţii prezente şi viitoare (vezi *Reforma învăţământului în România: condiţii şi perspective*, coordonator, Bîrzea, Cezar, 1993, p.34).

Soluţiile reformatoare necesare la nivelul bugetului pentru educaţie vizează următoarele aspecte structurale (idem, vezi p.33—37):

a) crearea „mecanismelor de mobilizare şi de recuperare a costurilor prin antrenarea altor surse de finanţare în special în cazul învăţământului profesional şi superior" (vezi rolul sistemului de administrare locală, bazat pe diferite modalităţi de impozitare sponsorizare, descentralizare etc.);

b) „evaluarea exactă a costurilor şi a beneficiilor activităţii din învăţământ pentru optimizarea gradului de utilizare eficientă a resurselor existente";

c) „reconsiderarea valorii investiţiei în învăţământ şi a caracterului de prioritate naţională a dezvoltării educaţiei" prin dublarea cheltuielilor în acest domeniu de maximă importanţă socială;

d) mobilizarea „resurselor de organizare socială" (ajutor de şomaj, asistenţă socială etc.) la nivelul unor servicii de educaţie permanentă cu funcţie de reciclare, recalificare, perfecţionare profesională;

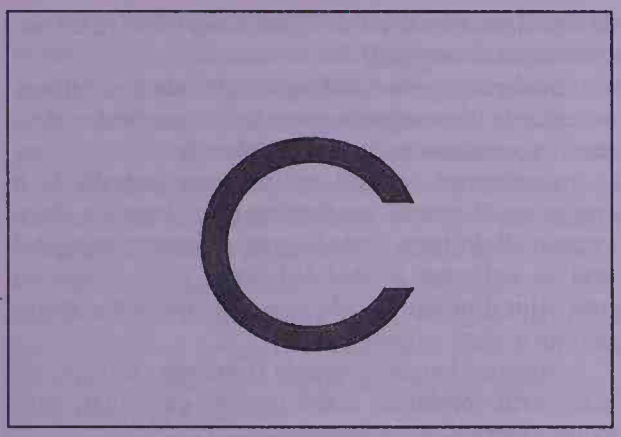
e) identificarea treptelor şi formelor de educaţie care pot percepe taxe, cu respectarea principiului *egalizării şanselor la educaţie*, fundamental în condiţiile unei societăţi democratice;

f) stimularea învăţământului particular în condiţii de proiectare şi de realizare definitorii la nivel de *alternative educaţionale*.

Restructurarea concepţiei despre finanţarea educaţiei depinde nu numai de cantitatea bugetului proiectat, ci, în primul rând, de calitatea finalităţilor pedagogice asumate la nivel macro- şi microstructural.

Această restructurare constituie mai mult decât o problemă de economie sau de planificare a educaţiei. Ea reprezintă o problemă de filozofie a educaţiei care vizează depăşirea situaţiei actuale, în cadrul căreia, de regulă, „politica educaţiei reflectă modalităţile de finanţare şi nu invers". Altfel, politica educaţiei va rămâne mereu dependentă de fluctuaţiile economiei, condiţionate de acţiunea unor factori obiectivi dar şi subiectivi (vezi De Landsheere, Viviane, 1992, p.37).

BCU



CAIETUL DIRIGINTELUI

Caietul dirigintelui reprezintă un document şcolar care are drept scop pedagogic proiectarea activităţii educative realizabilă în cadrul unei clase de elevi organizată la nivelul învăţământului secundar (gimnazial, liceal, profesional) sub conducerea unui profesor cu rol şi statut special (*profesorul-diriginte*).

Acest document instituţionalizează următoarele cerinţe operaţionale care angajează responsabilitatea pedagogică şi socială a cadrelor didactice, de toate specialităţile, investite cu funcţia de profesor-diriginte:

a) stimularea capacităţii de proiectare a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii elevului, individual şi în colectiv, prin raportare la obiectivele generale ale educaţiei: *educaţia intelectuală — educaţia morală — educaţia tehnologică — educaţia estetică — educaţia fizică*;

b) aplicarea cunoştinţelor de pedagogie-psihologie-sociologie în activitatea de cunoaştere ştiinţifică a elevului şi a clasei de elevi;

c) asumarea rolului de coordonator al colectivului didactic al clasei.

Elaborarea „caietului dirigintelui" presupune respectarea următoarelor *principii* cu valoare metodologică de maximă generalitate:

· *principiul continuităţii activităţii* pe tot parcursul unui ciclu şcolar, gimnazial, liceal sau profesional;

· *principiul orientării activităţii* prin valorificarea sistemului de relaţii cu: colectivul didactic al clasei, clasa de elevi, familia elevului, comunitatea educativă locală etc.;

· *principiul deschiderii activităţii* în direcţia cultivării creativităţii pedagogice a *profesorului-diriginte*.

Conţinutul „caietului dirigintelui" reflectă cerinţele, cu valoare de principiu, evocate anterior, la nivelul următoarei *structuri de funcţionare pedagogică* efectivă (vezi Cristea, Sorin, 1997, p.202—203):

A) Informaţii generale necesare pentru organizarea activităţii educative condusă de *profesorul-diriginte*:

a) informaţii despre elevi: colectivul de elevi al clasei; colectivul de conducere al clasei; elevi cu rezultate deosebite în plan şcolar şi extraşcolar; elevi cu probleme deosebite în plan şcolar şi extraşcolar;

b) informaţii despre profesorii clasei: colectivul didactic al clasei; orarul clasei; rezultatele la lucrările scrise/practice: trimestriale, anuale;

c) informaţii despre părinţi: adrese, numere de telefon, sistem de comunicare operativă; comitetul cetăţenesc de părinţi;

B) Planificarea activităţii educative: *a) planul de perspectivă al activităţii educative*; *b) planul tematic al orelor de dirigenţie*; *c) planul activităţii de orientare şcolară şi profesională*; *d) planul activităţii extradidactice/extraşcolare*; *e) planul activităţii cu familia;*

C) Caracterizarea clasei şi a elevilor:

a) fişa de caracterizare a clasei/completată anual, la sfârşitul ciclului: informaţii generale; dinamica grupului; specificul clasei ca unitate psihosocială (climat socio-afectiv, microgrupuri formate, rolul liderilor *formali-informali*, valorile impuse la nivelul clasei); situaţia educaţională a colectivului/exprimată printr-o caracterizare generală, realizată în funcţie de următoarele criterii: rezultatele şcolare în raport cu posibilităţile minime-maxime; disciplina colectivului, profilul sociomoral al colectivului, linia de perspectivă a colectivului;

b) fişa de observaţie a elevului/investigaţie longitudinală (vezi Holban, Ion, coordonator, 1978, p.31—39), care presupune:

· prezentarea faptei pedagogice semnificative observate şi a sursei de informare (*profesor-diriginte*, colectivul didactic, familia, colectivul de elevi, comunitatea educativă locală);

· interpretarea psihopedagogică a faptei pedagogice consemnate (clasificarea pe grupe de probleme, deosebirea esenţialului de neesenţial, raportarea informaţiei esenţiale la sistemul psihic uman (vezi vârsta elevului, astfel încât fiecare faptă observată să contribuie la caracterizarea unui fenomen psihic sau a mai multor fenomene psihice);

· măsuri şi rezultate obţinute în timp;

c) fişa şcolară, care vizează următoarele aspecte:

· informaţii generale despre elev (date biografice, date despre familie, date despre mediul socioeducaţional al familiei, grupului de prieteni, comunităţii locale);

· rezultatele activităţii şcolare şi extraşcolare (mediile anuale obţinute la disciplinele şcolare incluse în planul de învăţământ, succese deosebite realizate în plan şcolar şi extraşcolar, probleme/dificultăţi deosebite în activitatea de învăţare şi în plan comportamental/în mediul şcolar şi extraşcolar);

· *dezvoltarea fizică şi starea sănătăţii*/în colaborare cu medicul şcolar sau cu medicul de circumscripţie (antecedente medicale, deficienţe fizice şi senzoriale, probleme de sănătate apărute pe parcursul şcolarităţii, recomandări medicale importante pentru procesul de învăţământ);

· *caracterizarea psihopedagogică a elevului* la sfârşitul anului, ciclului de învăţământ (realizabilă pe baza: informaţiilor acumulate în *fişa de observaţie*, interpretării lor adecvate, accentuării trăsăturilor pozitive) vizează următoarele fenomene (caracterizate sintetic sau printr-un calificativ):

· *spiritul de observaţie* (percepţie perfecţionată/aptitudine generală);

· *atenţia* (volum, stabilitate, concentrare, mobilitate, distribuţie);

· *motivaţia* (*atitudinea faţă de învăţare*: învaţă de teama familiei sau pentru a fi răsplătit de aceasta — învaţă numai pentru notă, pentru promovarea clasei, pentru examen — învaţă pentru a-şi îmbogăţi cunoştinţele; *interesele socioprofesionale*: de cunoaştere/ştiinţifice, artistice, social-umanitare — aplicative/tehnice, practic-agricole, social-politice, — de divertisment/mondene, sportive, casnic-gospodăreşti; *tendinţele de evoluţie*: motivaţie inferioară/satisfacţii, interese de ordin biologic, material, personal, imediat; motivaţie superioară/valori morale, intelectuale, estetice, politice, religioase etc.);

· *deprinderile*/de studiu individual, de muncă independentă, de aplicare a informaţiei ştiinţifice, de analiză-sinteză a informaţiei, de creaţie etc. (indicatori caracteristici: calitatea acţiunii automatizate, capacitatea acesteia de integrare în activitatea de învăţare);

· *afectivitatea* (stări emoţionale-sentimente-pasiuni);

· *voinţa* (capacitatea de a sesiza necesitatea efortului voluntar, capacitatea de a întreţine efortul voluntar);

· *memoria*/întipărire, păstrare, actualizare (mecanică-logică, rapidă-lentă);

· *gândirea* (calitatea informaţiilor logice dobândite: noţiuni-judecăţi-raţionamente/inductive, deductive, analogice; calitatea operaţiilor fundamentale: analiză-sinteză, generalizare-abstractizare, comparaţie logică, concretizare logică; calitatea operaţiilor instrumentale de tip: algoritmizat-euristic; calitatea gândirii de tip: convergent-divergent);

· *inteligenţa generală* (capacitatea de a relaţiona, de a corela, de a raporta generalul la particular, de a rezolva probleme şi *situaţii-problemă*);

· *inteligenţa verbală*/aptitudinea verbală de a sesiza rapid sensul cuvintelor şi al frazelor, de a întreţine fluiditatea verbală (vezi calitatea limbajului oral — calitatea limbajului scris; vezi realizarea funcţiilor limbajului: de comunicare-cunoaştere-reglare a vieţii psihice);

· *trăsături temperamentale* (tendinţe: introvertit-extrovertit-combinat; stabil-instabil-combinat; sangvinic-coleric-flegmatic-melancolic);

· *trăsături aptitudinale*/exprimă eficienţa activităţii elevului în termeni de *produs* şi de *proces* (vezi aptitudinile generale — aptitudinile speciale/pentru anumite domenii);

· *trăsături caracteriale*/latura relaţională a personalităţii elevului (tendinţe în atitudinea elevului faţă de sine: se subapreciază, se supraapreciază, se autoapreciază echilibrat; tendinţe în atitudinea elevului faţă de colectiv: integrare-neintegrare, participare-neparticipare, încredere-neîncredere; tendinţe în atitudinea elevului faţă de activitatea de învăţare, muncă şi creaţie: vezi ponderea atitudinii afective, motivaţionale, caracteriale; vezi ponderea atitudinii caracteriale care poate fi structurată în sens prioritar cognitiv-volitiv-afectiv-motivaţional; vezi gradul de dirijare voluntară a conduitei elevului);

D) Orientarea şcolară şi profesională a elevului;

· opţiunile şcolare şi profesionale ale elevului/la sfârşitul fiecărui an şcolar, la sfârşitul ciclului şcolar;

· opţiunile şcolare şi profesionale ale familiei/la sfârşitul fiecărui an şcolar, la sfârşitul ciclului şcolar;

· aprecierea opţiunii elevului şi a familiei/prin raportare la informaţiile din fişa de observaţie a elevului şi din fişa şcolară;

· recomandarea finală/cu consultarea colectivului didactic şi a familiei.

Vezi Cunoaşterea elevului, Fişa şcolară.

CÂMPUL PEDAGOGIC

Câmpul pedagogic reprezintă contextul psihosocial extern în care are loc activitatea pedagogică/acţiunea educaţională. El este complementar dar şi deosebit în raport cu *ambianţa educaţională* care marchează contextul/climatul psihosocial intern în care are loc activitatea pedagogică/acţiunea educaţională (vezi *Acţiunea educaţională/didactică*).

Acest concept cu resurse metodologice angajate special în direcţia analizei relaţiilor cauzale relevante în cazul *situaţiei pedagogice* reflectă *dimensiunea* relativ autonomă a câmpului psihosocial care înconjură, în mod obiectiv şi subiectiv, acţiunea educaţională. Este *o dimensiune complexă şi dinamică*, determinată din punct de vedere istoric, la nivelul unor conţinuturi specifice de natură economică, politică şi culturală.

Câmpul pedagogic concentrează influenţele *informativ-formative* provenite de la nivelul: *spaţiului* psihosocial al educaţiei; *timpului* psihosocial al educaţiei; *stilului* psihosocial al educaţiei; *habitusului* psihosocial al educaţiei.

Spaţiul psihosocial al educaţiei include ansamblul instituţiilor care exercită direct şi indirect influenţe pedagogice, de natură *formală, nonformală* şi/sau *informală*, în contextul valorificării resurselor materiale disponibile la nivelul unor condiţii de mediu natural, economic, politic şi — mai ales — cultural.

Timpul psihosocial al educaţiei include ansamblul programelor sociale care vizează direct sau indirect realizarea unor obiective pedagogice angajate practic într-un anumit spaţiu instituţionalizat social (de exemplu, *timpul oficial* rezervat învăţării în mediul şcolar) şi individual (de exemplu, *timpul real* rezervat învăţării de fiecare elev în raport de cerinţele programei şi de resursele sale interne/capacitatea de studiu, motivaţia pentru studiu, voinţa de a studia).

Stilul psihosocial al educaţiei exprimă, în plan pedagogic, mecanismele de manifestare politică şi culturală afirmate în cadrul sistemului social la nivelul a trei coordonate valorice, care influenţează procesul de proiectare şi de realizare a corelaţiei dintre *subiect* şi *obiect*, dintre profesor şi elev: coordonata autoritară, vezi *stilul pedagogic autoritar*; coordonata liberală, vezi *stilul pedagogic liberal/permisiv*; coordonata democratică, vezi *stilul pedagogic democratic.*

Stilul pedagogic autoritar are tendinţa de a absolutiza rolul *subiectului*, respectiv al profesorului, în cadrul structurii acţiunii educaţionale. Acest stil întreţine astfel un anumit dezechilibru la nivelul corelaţiei *subiect-obiect*, de natură magistrocentristă sau/şi sociocentristă.

Stilul pedagogic liberal/permisiv are tendinţa de a absolutiza rolul *obiectului*, respectiv al elevului, în cadrul structurii acţiunii educaţionale. El întreţine, astfel, un anumit dezechilibru la nivelul corelaţiei *subiect-obiect*, de natură psihocentristă sau/şi pedocentristă.

Stilul pedagogic democratic valorifică structura acţiunii educaţionale la nivelul corelaţiei *subiect-obiect*, asigurând echilibrul pedagogic necesar între:

· *autoritatea finalităţilor* (macro- şi microstructurale) şi a *funcţiei centrale* a activităţii, funcţia de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii;

· *permisivitatea/creativitatea procesului de elaborare* a: proiectului pedagogic — mesajului pedagogic — repertoriului comun *profesor-elev* — circuitelor de conexiune inversă, externă şi internă, cu scop de autoreglare continuă a acţiunii educaţionale (vezi *structura de funcţionare a acţiunii educaţionale*).

Habitusul psihosocial al educaţiei reprezintă structura de profunzime a câmpului pedagogic care reflectă dimensiunea durabilă a *subconştientului colectiv*, afirmată, prin repetări frecvente, în contextul unor activităţi practice, cu implicaţii formative directe şi indirecte.

Habitusul pedagogic include un ansamblu de dispoziţii generale automatizate la nivelul comunităţilor educative teritoriale şi locale, în condiţii de clasă, grup, microgrup etc., în conformitate cu anumite valori şi norme reprezentative într-o anumită cultură sau sistem social (vezi Zamfir, Cătălin; Vlăsceanu, Lazăr, coordonatori, 1993, p.279).

Aceste dispoziţii generale angajează intervenţia unor principii clasificatoare (categorii ale percepţiei şi evaluării psihosociale), scheme şi automatisme de acţiune, „care vin de la sine", în plan corporal, temporal, verbal şi chiar strategic, în măsura în care „conceptul de habitus" permite repunerea în discuţie a strategiei necesare pentru raţionalizarea activităţii respective (vezi Stănciulescu, Elisabeta, 1996, p.170—175).

Câmpul pedagogic defineşte cadrul de realizare al educaţiei, obiectivat la nivelul unei *situaţii pedagogice* (vezi Mialaret, Gaston, 1993). Funcţionalitatea acesteia condiţionează calitatea acţiunii educaţionale prin intermediul influenţelor exercitate de la nivelul: spaţiului şi al timpului psihosocial al educaţiei; stilului psihosocial al educaţiei; habitusului psihosocial al educaţiei. Aceste influenţe, interpretabile ca variabile operatorii, sunt studiate atât de ştiinţele pedagogice/educaţiei (în special de cele dezvoltate din diferite contexte interdisciplinare), cât şi de ştiinţele socioumane preocupate de unele aspecte ale educaţiei (sociologia, psihologia, psihologia socială, politologia etc.).

Vezi **Acţiunea educaţională/didactică, Habitusul pedagogic, Stilul pedagogic, Timpul şcolar.**

CERCETAREA DOCUMENTELOR

Cercetarea documentelor este o metodă didactică/ de învăţământ în cadrul căreia predomină acţiunea de investigare directă a realităţii. Ea este aplicată/ aplicabilă, în mod special, la nivelul unor discipline de învăţământ din domeniul ştiinţelor sociale, literaturii, educaţiei estetice etc.

În cadrul acestei metode predomină acţiunea de cercetare care vizează investigarea directă a unor documente cu valoare istorică, literară, social-politică, filozofică, religioasă etc. Activitatea didactică proiectată astfel permite realizarea unei *învăţări prin descoperire*, cu efecte formative multiple, în plan psihologic şi social.

Această metodă de instruire presupune valorificarea unor procedee didactice din categoria observaţiei, lecturii dirijate, demonstraţiei problematizate.

Vezi **Metodele didactice/de învăţământ.**

CERCETAREA PEDAGOGICĂ

Cercetarea pedagogică reprezintă un tip special de cercetare ştiinţifică angajată la nivelul activităţii de educaţie. Investigaţia propusă, realizabilă în condiţii de *intra-*, *inter-* şi *transdisciplinaritate,* este situată la linia de intersecţie dintre cercetarea fundamentală şi cercetarea aplicată, cercetarea normativă şi cercetarea operaţională, cercetarea filozofică şi cercetarea-acţiune, cercetarea prospectivă şi cercetarea retrospectivă (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.254—259).

Ca tip special de cercetare ştiinţifică, cercetarea pedagogică tinde spre o explicaţie şi o înţelegere normativă a activităţii de educaţie. Ea urmăreşte definirea şi argumentarea legilor şi principiilor care *ordonează acţiunea de proiectare şi de realizare a educaţiei la nivel de sistem şi de proces*. Această perspectivă, situată la limita cercetării filozofice, evidenţiază necesitatea cercetării finalităţilor educaţiei care determină orientările valorice ale educaţiei, realizabile în diferite contexte istorice şi sociale.

Cercetarea pedagogică presupune, în acelaşi timp, concentrarea eforturilor asupra analizei descriptive a principalilor factori şi „actori ai educaţiei". După cum observa Gilbert de Landsheere, „înainte de a cunoaşte legile învăţământului este important să descriem cu obiectivitate derularea procesului de instruire şi să analizăm procedurile de realizare ale acestuia" (idem, p.259).

O altă direcţie necesară la nivelul cercetării pedagogice vizează studiul procesului istoric de evoluţie a gândirii despre educaţie şi al instituţiilor şcolare specializate în realizarea efectivă a acesteia în condiţii concrete care probează „originalitatea ireductibilă a fenomenului".

În sfârşit, *tendinţele moderne* ale cercetării pedagogice evidenţiază importanţa investigaţiilor orientate special în direcţia educaţiei universitare, educaţiei permanente, educaţiei adulţilor. Aceste investigaţii valorifică problematica teoriei educaţiei la nivelul unor modele operaţionale aplicabile în domeniul instruirii permanente, posibilă şi necesară în contextul unor abordări *intra-*, *inter-* şi *transdisciplinare*, deschise în direcţia (auto)perfecţionării permanente a subiectului şi a obiectului educaţiei.

În perspectivă postmodernă, cercetarea pedagogică reprezintă o activitate de conducere managerială a sistemului şi a procesului de învăţământ proiectată şi realizată în mod special pentru *reglarea-autoreglarea* acţiunii educaţionale, respectiv a actului didactic. Ea permite sesizarea unor relaţii pedagogice noi, relevante în cadrul acţiunii educaţionale/didactice, constituind baza soluţiilor optime de rezolvare a problemelor care apar la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ (vezi *Managementul educaţiei/pedagogic*).

Organizarea cercetării pedagogice implică parcurgerea următoarelor etape:

a) etapa formulării problemei care urmează să fie cercetată, bazată pe:

- exprimarea clară, în termeni categorici, a situaţiei sesizate;
- delimitarea surselor de abordare teoretică şi practică;
- orientarea investigaţiei la nivel de cercetare fundamentală-aplicativă;
- angajarea inovaţiei la nivel strategic-tactic-operaţional;

b) etapa proiectării cercetării care vizează:

- orientarea investigaţiei ca cercetare observaţională-experimentală; spontană-sistematică; longitudinală-transversală;
- stabilirea obiectivelor cercetării, specifice sistemului, respectiv procesului de învăţământ;
- formularea ipotezei cercetării, cu valoare prognostică, previzională, cu susţinere *logică* (dedusă din formularea problemei), cu susţinere *epistemologică* (vezi raportarea la cunoaşterea ştiinţifică anterioară), cu susţinere *metodologică* (vezi raportarea la criteriile de evaluare finală);
- definirea conceptelor pedagogice fundamentale utilizate în cercetare, în calitate de concepte stabile,

de maximă generalitate, cu o arie foarte redusă de variabilitate empirică;

· operaţionalizarea conceptelor prin intermediul unor indicatori care evaluează variabilitatea empirică a realităţii investigate, respectând *acelaşi cadru de referinţă teoretică:* scala de măsurare (nominală-ordinală-de interval); criteriile cantitative „prin care se categorisesc obiectele cercetării";

c) etapa realizării cercetării care vizează:

· alegerea metodologiei de cercetare, bazată pe un ansamblu de metode, tehnici, mijloace de investigaţie: extensive-intensive, participative-neparticipative, de colectare — de prelucrare a datelor etc.;

· organizarea cercetării prin: stabilirea eşantionului: experimental — de control; alegerea instrumentelor operaţionale pentru culegerea datelor empirice şi a informaţiilor teoretice (vezi operaţionalizarea bibliografiei); dirijarea cercetării în sens longitudinal şi transversal;

· evaluarea rezultatelor cercetării;

· redactarea concluziilor cercetării într-o variantă iniţială;

d) etapa finalizării cercetării care vizează:

· prelucrarea statistică a rezultatelor;

· analiza de conţinut a rezultatelor;

· interpretarea pedagogică a rezultatelor;

· valorificarea managerială a rezultatelor.

Metodologia cercetării pedagogice presupune cunoaşterea şi valorificarea unui ansamblu de tehnici, procedee şi mijloace, integrate la nivelul următoarelor categorii de metode care vizează investigarea ştiinţifică a realităţii educaţionale:

· Observarea: spontană — sistematică;

· Experimentul: natural, de laborator; individual, colectiv; de constatare, de verificare, de creaţie; pedagogic, didactic;

· Ancheta: în formă scrisă (chestionarul), în formă orală (convorbirea individuală colectivă; interviul);

· Analiza produselor activităţii/analiza rezultatelor şcolare/universitare etc., în termeni de produs şi de proces;

· Studiul documentelor de politică educaţională/ şcolară, universitară etc.;

· (Auto)biografia.

Activitatea de cercetare pedagogică, înţeleasă ca o *activitate creatoare specifică*, include două categorii de proiecte cu semnificaţie managerială de *reglare-autoreglare* a sistemului şi a procesului de învăţământ:

a) Proiecte inovatoare la nivel de sistem, care pot elabora şi propune:

· modele de finalităţi macrostructurale: ideal pedagogic, scopuri pedagogice ale sistemului de învăţământ;

· modele strategice de planificare curriculară a conţinutului instruirii: plan de învăţământ pentru clasele I—XII; plan de învăţământ pentru colegiul (...) sau pentru facultatea (...); programe şcolare/ universitare;

· modele de evaluare globală: teste docimologice, teste de cunoştinţe (iniţiale-sumative-formative) etc.;

· modele de planificare a cercetării didactice (fundamentale-orientative);

b) Proiecte inovatoare la nivel de proces, care pot elabora şi propune:

· modele ale finalităţilor microstructurale: obiective generale ale planului de învăţământ; obiective specifice ale treptelor, ciclurilor, disciplinelor şcolare/universitare; obiective operaţionale, concrete;

· modele de proiectare curriculară a unor teme, capitole, grupuri de activităţi didactice/lecţii etc.;

· sesiuni ştiinţifice tematice care abordează: problema operaţionalizării obiectivelor pedagogice, problema interdisciplinarităţii, problema relaţiei *cultură generală-cultură de specialitate*, problema strategiilor didactice moderne, problema evaluării formative/ continue etc.;

· comunicări ştiinţifice în presa de specialitate;

· programe didactice alternative, complementare, organizate inclusiv la nivel nonformal: activităţi de cerc (disciplinar-interdisciplinar), excursii didactice etc.

Promovarea cercetării pedagogice la nivelul cadrelor didactice asigură *reglarea-autoreglarea* permanentă a sistemului şi a procesului de învăţământ prin inovaţiile proiectate şi realizate în jurul unui nucleu *informaţional-decizional*, bazat pe cunoştinţe ştiinţifice aplicate sau aplicabile.

Dezvoltarea cercetării pedagogice angajează practic toate ştiinţele pedagogice/educaţiei în vederea rezolvării „marilor probleme ale educaţiei", determinate/ determinante la nivel de sistem şi de proces. Din această perspectivă, literatura de specialitate evidenţiază posibilitatea ordonării cercetărilor pedagogice în funcţie de două mari dimensiuni operaţionale:

a) dimensiunea ştiinţelor educaţiei: filozofia educaţiei, istoria educaţiei, sociologia educaţiei, etnologia educaţiei, demografia şcolară, economia educaţiei, planificarea educaţiei, administrarea educaţiei, pedagogia comparată, fiziologia educaţiei, psihologia educaţiei, psihosociologia educaţiei, psihosociologia grupurilor mici, ştiinţele comunicării, didactica şi

teoria programelor, ştiinţele metodelor şi tehnicilor de educaţie;

b) dimensiunea rezolvării problemelor esenţiale cu care se confruntă educaţia în anumite etape de evoluţie: democratizarea învăţământului; eşecul şcolar, egalizarea şanselor de reuşită şcolară; managementul resurselor umane, managementul reformelor şcolare; proiectarea curriculară, formarea iniţială şi continuă a profesorilor, evaluarea calităţii educaţiei, informatizarea învăţământului etc. (vezi Mialaret, Gaston, 1991, p.26, 27).

Vezi Managementul educaţiei/pedagogic.

CICLUL CURRICULAR

Ciclul curricular reprezintă o structură de organizare a instruirii, definită la nivel de politică a educaţiei, în funcţie de obiectivele generale propuse pe discipline şi grupe de discipline (*arii curriculare*), determinate, de regulă, în cadrul unui *nivel* sau *treaptă* şcolară.

Definiţia ciclului curricular este realizată la nivelul unui concept pedagogic operaţional. În această accepţie, ciclul curricular reprezintă: a) „un element al decupajului circuitului şcolar, cuprinzând mai multe niveluri în perspectiva continuităţii şi a coordonării"; b) „o nouă unitate coerentă în interiorul unui parcurs şcolar" (nivel şcolar sau treaptă şcolară); c) „o urmare a claselor (şcolare) sau cursurilor (universitare) având un obiectiv global determinat; d) un termen folosit în analiza celor trei niveluri ale învăţământului — primar, secundar şi superior (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxième édition, 1998, p.243).

Funcţiile pedagogice îndeplinite de *ciclul curricular* intervin, în mod obiectiv, în contextul unei anumite structuri de organizare a sistemului de învăţământ. În plan general, *ciclurile curriculare* susţin procesul de trecere la o treaptă şcolară superioară, în interiorul aceluiaşi nivel de învăţământ sau între două niveluri de învăţământ. În plan particular, *ciclurile curriculare* au valoarea unor *circuite curriculare* care anticipează procesul de *formare-dezvoltare* continuă a elevului, al cărui cadru de desfăşurare este definit prin intermediul obiectivelor generale (ale învăţământului: preşcolar, primar, secundar gimnazial, secundar liceal, secundar profesional etc.), specificate pe *arii curriculare*, realizabile în contextul unor *metodologii de predare-învăţare-evaluare*, adaptabile la condiţiile fiecărei vârste psihologice şi şcolare.

Funcţiile pedagogice *derivate*, în contextul unor poziţii proprii fiecărui sistem naţional, conferă *ciclurilor curriculare* o *valoare instrumentală* evidentă la nivelul planului de învăţământ prin: a) modul de organizare al disciplinelor de învăţământ în diferite *arii curriculare*; b) momentul *intrării-ieşirii* unei discipline în planul de învăţământ; c) ponderea fiecărei discipline în economia planului de învăţământ şi *ariei curriculare* de referinţă; d) consistenţa internă şi externă a fiecărei discipline în cadrul planului de învăţământ şi a *ariei curriculare* de referinţă (vezi continuitatea asigurată în sens vertical, orizontal şi transversal); e) corespondenţa metodologică angajată la nivelul programelor şi al manualelor şcolare şi la nivelul strategiilor de predare-învăţare-evaluare (prin sistemul naţional de formare iniţială şi continuă a personalului didactic).

Organizarea ciclurilor curriculare reflectă structura de bază sau structura de adaptare a fiecărui sistem de învăţământ, care presupune proiectarea unor obiective pedagogice generale valabile pe niveluri şi trepte şcolare. În această perspectivă, *ciclurile curriculare* sunt plasate, de regulă, în interiorul unui nivel de învăţământ sau al unei trepte de învăţământ.

Flexibilitatea *ciclurilor curriculare* permite însă şi organizarea lor în cadrul unor *circuite curriculare* plasate intermediar, între diferite niveluri şi trepte, „peste structura sistemului de învăţământ cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape şcolare prin *modificări curriculare* care nu afectează structura procesului de învăţământ". Un exemplu îl oferă Curriculumul naţional din România care propune următoarele *cicluri curriculare* (vezi Ministerul Educaţiei Naţionale, 1999, p.18—19):

· *ciclul achiziţiilor fundamentale* (grupa pregătitoare a grădiniţei — clasele I—II); obiective generale („obiective majore"): acomodarea la cerinţele sistemului şcolar şi alfabetizarea iniţială; obiective specifice: stimularea copilului în vederea cunoaşterii mediului apropiat; stimularea potenţialului creativ al copilului; formarea motivaţiei pentru învăţare înţeleasă ca activitate socială;

· *ciclul de dezvoltare* (clasele III—VI); obiectiv general („obiectiv major"): formarea *capacităţilor de bază* necesare pentru continuarea studiilor; obiective specifice: dezvoltarea achiziţiilor şi a competenţelor lingvistice specifice de folosire a limbii române, limbii materne, limbilor străine în diferite situaţii de comunicare; dezvoltarea capacităţii de a comunica folosind diferite limbaje specializate; dezvoltarea gândirii

autonome şi a responsabilităţii faţă de integrarea în mediul social;

· *ciclul de observare şi de orientare* (clasele VII—IX); obiectiv general: orientarea în vederea optimizării opţiunii şcolare şi profesionale ulterioare; obiective specifice: descoperirea unei imagini de sine pozitive (prin descoperirea propriilor afinităţi, aspiraţii, valori), formarea capacităţii de analiză a setului de competenţe dobândite prin învăţare; dezvoltarea capacităţii de a comunica folosind diferite limbaje specializate; dezvoltarea gândirii autonome şi a responsabilităţii faţă de integrarea în mediul social;

· *ciclul de aprofundare* (clasele X—XI); obiective generale: aprofundarea studiului în profilul şi specializarea aleasă; o pregătire generală pe baza trunchiului comun şi a opţiunilor din celelalte arii curriculare;

· *ciclul de specializare* (clasele XII—XIII); obiectiv general („obiectiv major"): „prespecializarea în vederea integrării eficiente în învăţământul universitar de profil sau pe piaţa muncii" (idem, p.19).

O variantă de *organizare a ciclurilor curriculare* în interiorul aceluiaşi *nivel* sau aceleiaşi *trepte* şcolare este cea proiectată în cadrul sistemului de învăţământ din Franţa. *Ciclurile curriculare* propuse susţin „o nouă unitate coerentă în interiorul unui *circuit* şcolar". În această perspectivă sunt propuse următoarele *cicluri curriculare* (vezi La Borderie, René, 1998, p.28, 29):

· la nivelul învăţământului primar — trei cicluri curriculare: *ciclul de dobândire a cunoştinţelor iniţiale* (2 ani, în grădiniţă/treaptă a învăţământului primar: grupa mică şi grupa mijlocie); *ciclul de dobândire a cunoştinţelor fundamentale* / n. n. — în sens instrumental (2 ani în învăţământul primar: clasa pregătitoare şi clasa I /treapta elementară); *ciclul de aprofundare a cunoştinţelor* (3 ani în învăţământul primar: al doilea an al cursului elementar, 2 ani treaptă medie a învăţământului primar);

· la nivelul învăţământului secundar inferior („*colegiu*" în Franţa, *gimnaziu* în România) — trei cicluri curriculare: *ciclul de adaptare* (clasa a VI-a, în Franţa — prima clasă în cadrul învăţământului secundar inferior); *ciclul central* (clasele a V-a şi a IV-a, în Franţa — clasa a II-a şi a III-a în cadrul învăţământului secundar inferior); *ciclul de orientare* (clasa a III-a, în Franţa — clasa terminală în cadrul învăţământului secundar inferior);

· la nivelul învăţământului liceal — două cicluri curriculare: *ciclul de determinare* (clasa a II-a de liceu, în Franţa — clasa a X-a, în România); *ciclul terminal* (clasa I şi clasa terminală, în Franţa — clasa a XI-a şi clasa a XII-a, în România);

· la nivelul învăţământului superior — trei cicluri curriculare: *ciclul I*, finalizat prin examen *de studii universitare* generale sau ştiinţifice şi tehnice; *ciclul II*, finalizat prin examen de *licenţă* şi de *master*; ciclul III, finalizat prin studii de *doctorat*.

Problematica ciclurilor curriculare a fost abordată în cadrul reformelor învăţământului general şi obligatoriu, realizate în ţările Uniunii Europene, între 1984—1994, pe fondul următoarelor şase obiective generale: 1) realizarea unei veritabile egalităţi a şanselor de reuşită ale elevilor, evitând orice excludere din raţiuni sociale, economice, psihice etc.; 2) asigurarea unui învăţământ de bază prelungit până la vârsta de 16 ani, ca ofertă socială adresată întregii populaţii; 3) promovarea simultană a stabilităţii şi a schimbării sociale; 4) pregătirea elevilor pentru toate aspectele vieţii de adult: muncă, *loisir*, familie, viaţă socială; 5) motivarea elevilor pentru a continua să înveţe şi să se pregătească pentru o lume aflată în continuă schimbare; 6) susţinerea intereselor elevilor pentru prezent şi pentru viitor, în condiţiile şcolarităţii şi ale postşcolarităţii (vezi Comision Européenne — Éducation, Formation, Jeunesse, 1997, p.13—16).

Ciclurile curriculare proiectate în cadrul învăţământului general şi obligatoriu vizează, de regulă, două mari *etape* — „etapa învăţământului primar şi a învăţământului secundar inferior". La acest nivel „tendinţa generală constă în atingerea unui echilibru între formarea comună, de bază, şi diversificarea învăţământului", tendinţă în cadrul căreia majoritatea ţărilor „au optat (unele după un timp îndelungat) pentru un învăţământ obligatoriu organizat într-o structură unică, urmată de un învăţământ secundar superior" (idem, p.57).

Importanţa ciclurilor curriculare este evidentă în perspectiva evoluţiei sistemelor moderne de învăţământ. În contextul „unor dezbateri şi interogaţii" sunt avansate următoarele concluzii:

· apariţia *ciclurilor* constituie o sursă de inovare şi de perfecţionare continuă a sistemelor de învăţământ în condiţiile în care structura de bază a acestora a fost, în linii mari, definitivată în urma reformelor şcolare iniţiate şi finalizate, îndeosebi în ultimele decenii — „ciclurile constituie modificarea esenţială" realizată în cadrul „noii politici a şcolii" (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxième édition, 1998, p.245, 246);

· valorificarea *ciclurilor* presupune specificarea obiectivelor generale ale treptelor şcolare, îndeosebi la nivelul *intrărilor* (cicluri cu obiective de iniţiere, de

adaptare etc.) şi la nivelul *ieşirilor* (cicluri cu obiective terminale, de orientare, de facilitare a integrării şcolare, profesionale sau sociale etc.);

· perfecţionarea *ciclurilor* creează premisa diferenţierii instruirii în regim de învăţământ frontal, pe grupe sau individual, prin *circuite curriculare* adaptabile la stadiul atins de fiecare elev sau categorie de elevi într-o anumită etapă a şcolarităţii, stadiu exprimat prin nivelul de cunoştinţe şi ritmul de învăţare, variabile explicabile prin cauze sociale externe şi cauze psihologice interne;

· evoluţia *ciclurilor* depinde de capacitatea factorilor de decizie, angajaţi la nivel de politică a educaţiei, de adaptare a structurilor şcolare la un ansamblu de cerinţe psihosociale, aflate în regim de flexibilitate şi de virtualitate maximă, specific modelului cultural al societăţii postindustriale, informatizate.

Vezi **Core curriculum, Curriculum, Nivelul de învăţământ, Sistemul de învăţământ, Structura sistemului de învăţământ.**

COMUNICAREA PEDAGOGICĂ

Comunicarea pedagogică reprezintă un principiu axiomatic al activităţii de educaţie care presupune un *mesaj educaţional*, elaborat de *subiect* (profesor), capabil să provoace reacţia formativă a *obiectului educaţiei* (preşcolarului, elevului, studentului etc.), evaluabilă în termeni de *conexiune inversă externă şi internă* (vezi *activitatea pedagogică; acţiunea educaţională*).

Acest principiu direcţionează activitatea cadrelor didactice prin stimularea capacităţii acestora de: a) a construi un *proiect pedagogic* viabil în sens curricular; b) a elabora *mesajul educaţional*, ţinând seama de particularităţile: *câmpului psihosocial* care înconjură acţiunea educaţională; *ambianţei educaţionale*, rezultată din interiorul şi din exteriorul acţiunii educaţionale; *colectivului* de preşcolari, elevi, studenţi etc.; c) a focaliza *mesajul educaţional* asupra fiecărui elev, ţinând seama de particularităţile: intelectuale (vezi rolul obiectivelor psihologice prioritar cognitive); socioafective (vezi rolul obiectivelor psihologice prioritar afective); psihomotorii (vezi rolul obiectivelor psihologice prioritar psihomotorii); d) a asigura *repertoriul comun* cu elevul prin proiectarea corelaţiei *subiect-obiect* simultan la nivel de comunicare intelectuală-afectivă-motivaţională; e) a stimula perfecţionarea continuă a acţiunii didactice prin valorificarea deplină a ciclurilor de *conexiune inversă externă* concepute ca premisă a autoinstruirii/autoeducaţiei.

Comunicarea pedagogică are *un caracter bilateral* care evidenţiază necesitatea instituirii unei corelaţii permanente între *subiectul* şi *obiectul* educaţiei. Caracterul bilateral, propriu unei comunicări prioritar formative, este opus caracterului unilateral al comunicării preponderent informative, proiectată şi realizată doar la nivel de monolog (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.221).

Dimensiunea prioritar formativă a comunicării pedagogice angajează următoarele operaţii, realizate şi integrate de profesor la nivelul acţiunii educaţionale/didactice: stăpânirea deplină a conţinutului mesajului educaţional; valorificarea deplină a mijloacelor de emisie a mesajului educaţional „într-o manieră care să-l facă pe destinatar (elev) să recepţioneze, la sosire, conţinutul comunicat"; perfecţionarea continuă a canalelor de comunicare a mesajului educaţional, controlabile din perspectiva efectelor realizate în conformitate cu obiectivele concrete asumate.

Evoluţia conceptului operaţional de comunicare pedagogică evidenţiază existenţa a trei tendinţe:

· tendinţa accentuării rolului *subiectului educaţiei* (profesorului), de *emiţător*, care elaborează şi valorifică simultan *conţinutul-mijloacele-canalele mesajului educaţional*, realizabil în funcţie de resursele psihoindividuale şi psihosociale ale *obiectului educaţiei* (elevului) — perioada interbelică;

· tendinţa accentuării rolului *obiectului educaţiei* (elevului), de *receptor*, (auto)perfectibil la nivelul mecanismelor declanşate şi al structurilor psihologice angajate (perioada anilor 1950—1960);

· tendinţa dezvoltării interacţiunii formative dintre profesor/emiţător şi elev/receptor, angajată în plan cognitiv dar şi afectiv, motivaţional, caracterial, la nivel verbal dar şi nonverbal (perioada anilor 1970—1990) — vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.179—181).

Calitatea comunicării pedagogice depinde de strategia folosită, care poate fi proiectată prin interacţiunea următorilor cinci factori (vezi Stanton, Nicki, 1995, p.5—6):

a) scopul activităţii, care vizează dimensiunea cognitivă-afectivă-acţională (psihomotorie) a personalităţii elevului;

b) personalitatea elevului, abordabilă din perspectiva: capacităţilor minime-maxime de receptare-înţelegere-interiorizare-reacţie, dependente de aptitudinile generale şi speciale disponibile şi de fondul de informaţii logice, deprinderi, strategii şi atitudini acumulate în timp;

c) cadrul concret al activităţii: sala de clasă, cabinetul, laboratorul, amfiteatrul etc.; ora de desfăşurare;

d) personalitatea cadrului didactic, abordabilă din perspectiva capacităţilor minime-maxime de proiectare pedagogică a comunicării (rigoarea obiectivelor; prelucrarea informaţiilor; extinderea/concentrarea, corectitudinea, claritatea, concizia, complexitatea, amabilitatea/disponibilitatea mesajului);

e) stilul educaţional, degajat prin modul de organizare a informaţiei (inductiv, deductiv, analogic) şi forma de exprimare predominantă (scris, vorbit, imagine, programe informatizate, grafice etc.) în vederea obţinerii unor efecte formative maxime.

Planificarea comunicării pedagogice angajează parcurgerea următoarelor trepte de organizare (idem, vezi p.6—8):

a) precizarea obiectivelor concrete, deduse din cele specifice şi generale, raportate la idealul pedagogic şi la scopurile pedagogice;

b) alegerea informaţiilor semnificative pentru proiectarea şi realizarea optimă a comunicării;

c) gruparea informaţiilor în jurul unor „legături", care stimulează înţelegerea, şi a unor mijloace didactice adecvate (exemple, ilustraţii, formule, scheme, taxonomii etc., care evidenţiază „ideile principale");

d) ordonarea informaţiilor în diferite variante: cronologică (ordinea istorică); spaţială (ordinea descriptivă); deductivă (ordinea general-particular); inductivă (ordinea particular-general); crescătoare (ordinea complexităţii, de la simplu la complex); descrescătoare (ordinea complexităţii, de la cunoscut la necunoscut); cauzală (ordinea relaţiei cauză-efect); tematică (ordinea teoretică, „de la temă la temă, de la subiect la subiect");

e) evidenţierea informaţiilor în cadrul unui plan de „idei-ancoră";

f) elaborarea primei variante a mesajului;

g) corectarea/perfectarea primei variante a mesajului;

h) elaborarea variantei finale.

Comunicarea pedagogică este prin specificul său o formă de comunicare predominant verbală, care reflectă calităţile programelor (pre)şcolare/universitare dar şi calităţile statutare ale „emiţătorului" (cadru didactic) şi ale „receptorului" (preşcolar-elev-student).

Calităţile cadrului didactic sunt concentrate la nivelul „uşurinţei verbale de bază", exprimată prin: claritate-acurateţe; empatie-sinceritate; relaxare-angajare.

În cazul *comunicării verbale orale*, aceste calităţi ale „emiţătorului" valorifică pedagogic mecanismele limbajului extern: înălţimea, intensitatea, volumul, timbrul vocii, dicţia şi accentul, viteza şi energia exprimării, tactica folosirii pauzei. Mecanismele limbajului intern asigură autoreglarea comunicării verbale prin perfecţionarea exprimării pedagogice a mesajului orientat special în funcţie de reacţia reală şi virtuală a „receptorului". Această reacţie reflectă capacitatea cadrului didactic „de a şti să asculte", exprimată prin: încurajarea preşcolarilor, elevilor, studenţilor; obţinerea informaţiilor complete, ameliorarea relaţiilor cu întreg colectivul, stimularea cooperării, crearea nevoii de noi informaţii.

Tehnologia comunicării pedagogice verbale valorifică recomandările existente în teoria informaţiei care solicită cadrului didactic: să fie pregătit să asculte; să fie interesat să asculte; să arate interesul pentru activitatea verbală a (pre)şcolarilor, studenţilor; să rămână deschis — „să nu facă aprecieri pripite"; să urmărească ideile principale; să asculte cu atenţie; să asculte critic; să noteze problemele critice constatate în răspunsurile (pre)şcolarilor, studenţilor; să stimuleze (pre)şcolarul, studentul care vorbeşte; să nu întrerupă preşcolarul, elevul, studentul care vorbeşte (idem, vezi p.20—22).

Comunicarea pedagogică solicită cadrului didactic şi *perfecţionarea formei de exprimare scrisă*, necesară mai ales în elaborarea proiectelor de activitate, a materialelor propuse elevilor şi studenţilor pentru stimularea învăţării (vezi, în special, elaborarea cursurilor, modulelor de curs, notelor de curs etc. adresate studenţilor).

Tehnologia comunicării scrise solicită astfel: concentrarea asupra: frazelor cu o lungime medie (15—20 de cuvinte); paragrafelor centrate asupra unei singure idei; cuvintelor înţelese cu siguranţă de „receptor"; evitarea: exprimării comune, tipică limbajului oral; cuvintelor inutile, redundante; clişeelor banale, retorice, produse ale „limbii de lemn"; alegerea preferenţială: a frazelor scurte, integrate în context; a cuvintelor încărcate de afectivitate optimă în contextul pedagogic creat; a expresiilor afirmative; a construcţiilor verbale în diateza activă.

Comunicarea pedagogică depinde şi de „ansamblul elementelor nonverbale": expresia feţei, gesturile, poziţia corpului, orientarea, distanţa de „receptor", contactul cu receptorul: vizual („îl privim în ochi") sau corporal („îl batem pe umăr"); mişcările corporale (aprobare-dezaprobare); semnele exterioare (înfăţişarea fizică, alegerea vestimentaţiei) etc. — idem, vezi p.3.

Arta comunicării pedagogice reflectă în cadrul procesului de învăţământ capacitatea cadrului didactic de valorificare deplină a interacţiunii „emiţător"-"receptor". Aceasta asigură realizarea potenţialului pedagogic al comunicării verbale şi nonverbale dar şi adaptarea la un context „care nu depinde numai de emiţător şi de receptor", ci şi de condiţiile unui câmp pedagogic deschis.

Arta comunicării pedagogice — care asigură depăşirea obstacolelor interne (emotivitate, percepţie greşită, abordări globaliste, stereotipuri, lipsa cunoştinţelor de bază) — „constă în adaptarea permanentă a cadrului didactic la o situaţie sau la un context care trebuie cunoscut şi controlat pentru ca procesul de învăţământ „să capete şansa de a fi eficient" (idem, vezi p.3—5).

Comunicarea pedagogică transformă interacţiunea *subiect-obiect* într-o „intervenţie educaţională", respectiv „într-o structură de semne — elaborate de cadrul didactic „emiţător" — manifestate la nivel de acţiune care are ca efect anumite schimbări în sfera personalităţii „receptorului" (Sălăvăstru, Constantin, 1994, p.42).

Relaţia de comunicare conferă procesului de învăţământ valoarea unei intervenţii educaţionale complexe, bazată pe un limbaj didactic care determină în structura personalităţii (pre)şcolarului şi studentului modificări în forme şi intensităţi diferite, de natură cognitivă, afectivă, atitudinală, acţională. Angajarea sa la nivelul activităţii de *predare-învăţare-evaluare* permite realizarea obiectivelor imediate (ale orei de clasă, de seminar, de curs etc.) şi de durată (trimestru şcolar, semestru universitar; an şcolar/universitar, ciclu şcolar/universitar etc.) ale învăţământului, relevante în plan general şi special (vezi limbajul specific diferitelor discipline (pre)şcolare/universitare, incluse în planul de învăţământ).

Vezi Acţiunea educaţională/didactică, Procesul de învăţământ.

COMUNITATEA EDUCATIVĂ

Comunitatea educativă reprezintă un model de organizare inspirat din alte domenii de activitate (vezi comunitatea religioasă, comunitatea anumitelor categorii profesionale, comunitatea studenţească etc.).

Conceptul operaţional de comunitate educativă, lansat la începutul anilor 1970, defineşte un model de organizare nonformală a factorilor extraşcolari implicaţi la nivel naţional, teritorial şi local în sprijinirea şi animarea activităţilor pedagogice proiectate şi realizate în cadrul şcolii (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.179).

Funcţia managerială, angajată la acest nivel, presupune crearea unor legături directe între „actorii" implicaţi în proiectarea şi realizarea educaţiei din diferite perspective instituţionale: elevi — profesori — părinţi — agenţi sociali din domeniul vieţii economice, politice, culturale, religioase etc.

Structura de organizare a comunităţii educative „contrazice modelul ierarhic şi administrativ propriu vieţii şcolare, urmărind crearea de noi legături între membrii săi, de diferite vârste şi funcţii" (vezi *Dictionaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.179).

Instituţionalizarea comunităţii educative presupune avansarea unor formule manageriale flexibile, capabile să atragă noi resurse pedagogice necesare pentru realizarea obiectivelor şcolii în raport cu cerinţele de dezvoltare ale societăţii (vezi rolul agenţilor economici în cadrul „şcolilor duale", organizate în sistemul de învăţământ german — două zile în şcoală, trei zile în întreprindere). Şcoala însăşi dobândeşte astfel, în plan extern, „un sens al comunităţii educative locale", iar în plan intern, „un climat favorabil învăţării vieţii civice şi democratice".

Relaţia dintre şcoală şi familie are un rol determinant în cadrul comunităţii educative, în general, a comunităţii educative locale, în mod special. Această relaţie evoluează pe fondul unui obiectiv *pedagogic* comun (*formarea-dezvoltarea* permanentă a elevului), angajat în medii pedagogice diferite, care intervin succesiv pentru realizarea funcţiilor de: integrare — socializare — organizare *afectivă* a raporturilor cu lumea şi cu sine.

Instituţionalizarea comunităţii educative locale urmăreşte asigurarea complementarităţii celor două medii pedagogice, complementaritate care poate fi proiectată şi realizată prin valorificarea următoarelor principii metodologice (vezi Mialaret, Gaston, 1991, p.359—363):

a) principiul coerenţei celor două tipuri de acţiuni educaţionale (acţiunea educaţională a şcolii — acţiunea educaţională a familiei);

b) principiul unităţii exigenţelor pedagogice angajate, în egală măsură, faţă de *subiectul* şi de *obiectul* educaţiei, atât în cadrul şcolii cât şi în cadrul familiei;

c) principiul similitudinii punctelor de vedere pedagogice asumate în legătură cu perfecţionarea

permanentă a acţiunilor educaţionale declanşate în şcoală şi în familie;

d) principiul deschiderii activităţii pedagogice proiectată şi realizată în şcoală, respectiv în familie faţă de familie, respectiv faţă de şcoală;

e) principiul orientării specifice a sarcinilor pedagogice ale şcolii şi ale familiei în raport de vârsta elevului şi de *dimensiunile* (intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice) şi *formele* (formale-nonformale-informale) de educaţie şi de instruire angajate, în mod direct şi indirect.

CONDUCEREA ŞCOLII

Conducerea şcolii reprezintă activitatea angajată la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ în vederea realizării *funcţiilor manageriale* (planificare-organizare; orientare-îndrumare metodologică; reglare-autoreglare) ale instituţiilor specializate în *formarea-dezvoltarea* permanentă a personalităţii elevului, studentului etc., prin intermediul unor *structuri manageriale* corespunzătoare, organizate în plan central (Ministerul Învăţământului), teritorial (inspectoratele şcolare) şi local (unităţile şcolare de bază: grădiniţa, şcoala, liceul, colegiul, universitatea etc.).

În sens tradiţional, activitatea de conducere a şcolii vizează următoarele obiective şi domenii de referinţă (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.89):

· îndrumarea, controlul şi administrarea tuturor activităţilor din învăţământ, realizate la nivel naţional, teritorial şi local;

· reglementarea principalelor probleme de organizare, conţinut, metodologie, evaluare într-o manieră centralizată sau descentralizată, stabilită la nivel de politică a educaţiei;

· elaborarea deciziilor cu valoare administrativă şi pedagogică necesare pentru perfecţionarea continuă a activităţii la nivel de sistem şi de proces, în raport cu legislaţia curentă şi cu principiile conducerii ştiinţifice.

Menţinerea conducerii şcolii în limitele modelului birocratic şi ale dirijismului politic, propriu unei anumite etape istorice, conferă acesteia note specifice valabile în plan instituţional dar şi la nivelul conştiinţei pedagogice a unor factori de decizie. Aceste particularităţi sunt evidente în cadrul următoarelor tendinţe constatate în activitatea de conducere a şcolii (vezi Jinga, Ioan, în Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, coordonatori, 1988, p.373—389):

· tendinţa abordării funcţiilor de conducere a şcolii în sens prioritar administrativ;

· tendinţa extrapolării operaţiei de control (cantitativ, constatativ, birocratic) în raport cu acţiunea de evaluare (calitativă, pedagogică, managerială) căreia îi este subordonată funcţional;

· tendinţa formalizării deciziei, ca urmare a rupturii existente între linia strategică asumată doar la nivel central şi operaţionalizarea acesteia la nivel teritorial şi local prin numeroase planuri de muncă, fără legătură între ele, cu sarcini şi termene de îndeplinire abstracte (termen permanent, răspund toţi etc.);

· tendinţa reglării sistemului şi a procesului de învăţământ prin mijloace administrative externe care blochează mecanismele pedagogice interne, resursele acestora de autoperfecţionare continuă a activităţii în cadrul mediului şcolar şi în raporturile posibile şi necesare cu comunităţile educative locale.

Analizele realizate din perspectiva acestui model evidenţiază totuşi contribuţiile teoretice şi metodologice înregistrate de-a lungul timpului, în special în domeniul inspecţiei şcolare şi în conducerea procesului instrucţional (vezi Jinga, Ioan, 1983; 1993).

În sens managerial, conducerea şcolii reprezintă activitatea de orientare *sistemică, optimă şi strategică* a instituţiilor specializate în *formarea-dezvoltarea* permanentă a preşcolarului, elevului, studentului etc. Ca activitate de management pedagogic, conducerea şcolii presupune proiectarea şi realizarea următoarelor acţiuni (vezi Cristea, Sorin, 1996, B, D):

a) informarea managerială (cantitativă, stocată; *calitativă*/prelucrată, rafinată, procesată);

b) evaluarea managerială: *cantitativă* (bazată pe operaţii de *control* care vizează *măsurarea* activităţii); *calitativă* (bazată pe operaţii care vizează *aprecierea* activităţii); *operaţională* (bazată pe operaţii care vizează *decizia pedagogică*);

c) comunicarea managerială: *constatativă* (bazată pe operaţii de consemnare a rezultatelor); *anticipativă* (bazată pe operaţii de îndrumare metodică a viitoarei activităţi, pentru corecţie-ameliorare-perfecţionare-ajustare structurală-restructurare-reformă).

Funcţiile de conducere managerială a instituţiei şcolare angajează toate aceste acţiuni şi operaţii, adaptabile la condiţiile specifice fiecărei comunităţi locale:

A)Funcţia de planificare-organizare a activităţii din cadrul instituţiei şcolare respective implică valorificarea eficientă a tuturor resurselor pedagogice

existente la un moment dat, analizate din perspectiva prezentului dar şi a viitorului:

· *resurse umane*: cadre didactice, cadre didactice ajutătoare, personal administrativ, elevi, studenţi, reprezentanţi ai comunităţii educative;

· *resurse materiale*: baza didactico-materială, spaţiul şcolar, timpul şcolar, spaţiul extraşcolar folosit la nivelul educaţiei nonformale, timpul extraşcolar folosit la nivelul educaţiei nonformale;

· *resurse financiare*: bugetul central, bugetul local, contribuţiile comunităţii educative: familie, agenţi sociali;

· *resurse informaţionale*: planuri, programe de învăţământ, concepute în sens curricular, materiale curriculare, baza de date existentă în bibliotecă, videotecă, laborator de instruire asistată pe calculator, centre, cabinete interşcolare de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, a elevilor, a părinţilor, centre, cabinete logopedice interşcolare, centre, cabinete metodice şcolare.

Realizarea acestei funcţii presupune elaborarea următoarelor planuri de activitate:

a) Planul general de muncă al şcolii care urmăreşte: stabilirea scopurilor şi a obiectivelor pedagogice ale organizaţiei; deducerea obiectivelor concrete care trebuie realizate pe colective şi individual; stabilirea măsurilor necesare pentru realizarea obiectivelor concrete, cu răspunderi pe colective şi individual; stabilirea mijloacelor de evaluare a rezultatelor, pe colective şi individual; evaluarea globală a activităţii — săptămânale, trimestriale, anuale, pe ciclul, pe treaptă, pe nivel de învăţământ — pe baza analizei corelaţiei existente între: rezultatele la intrare — rezultatele la ieşire;

b) Planurile activităţii comisiilor metodice/catedrelor — pe specialităţi şi a comisiilor metodice tip: comisia educatoarelor, comisia învăţătorilor, comisia profesorilor-diriginţi, comisia de orientare şcolară şi profesională, comisia de cercetare pedagogică — au următoarea *structură orientativă de funcţionare managerială*:

· deducerea obiectivelor prioritare din planul general de muncă al organizaţiei şcolare;

· stabilirea obiectivelor cu pondere specifică activităţilor metodice: obiective de perfecţionare; obiective de cercetare pedagogică;

· particularizarea obiectivelor, conform specificului comisiei (de exemplu: la comisia *profesorilor-diriginţi*, accent pe proiectarea activităţii educative având în vedere toate dimensiunile şi formele educaţiei; la comisia metodică a profesorilor de fizică: accent pe proiectarea corelaţiei educaţie intelectuală-educaţie tehnologică etc.);

· diversificarea formelor de realizare: studiu individual, dezbateri tematice, „asalt de idei", conferinţe, sesiuni de comunicări, studii publicate în presa de specialitate, *inovaţii propuse Consiliului consultativ al specialităţii respective,* interasistenţe, activităţi didactice deschise etc.;

· concretizarea formelor de evaluare în termeni de „produs final": rezultatele elevilor la sfârşitul anului, ciclului, treptei, în raport cu nivelul testat iniţial; contribuţii speciale la dezvoltarea psihosocială a elevului; contribuţii la perfecţionarea cadrelor didactice; contribuţii la cercetarea pedagogică; iniţiative la nivelul activităţii comunităţii educative; relaţii de parteneriat etc.;

c) Planurile de activitate ale cadrelor didactice, organizate pe specialităţi, au următoarea structură orientativă de funcţionare managerială: realizarea „bilanţului critic"; raportarea la programa şcolară de tip curricular, respectiv la obiectivele specifice ale disciplinei (disciplinelor) de specialitate; stabilirea obiectivelor concrete, cu valorificarea informaţiilor, instrumentelor, sarcinilor etc. transmise de la nivelul comisiei metodice de specialitate (modele de operaţionalizare a obiectivelor, probe de evaluare iniţială, sumativă, formativă etc.) şi de la nivelul comisiei metodice a educatoarelor, învăţătorilor, diriginţilor (modele de *fişe de observare* şi de *caracterizare* a elevilor etc.).

Organizarea şcolii reprezintă acţiunea complementară planificării la nivel instrumental (vezi etimologia cuvântului *organon* □ instrument; *a organiza* □ a crea instrumente, în limba greacă).

Cuplul funcţional *planificare-organizare* vizează, la nivelul fiecărei instituţii şcolare: a) asigurarea conducerii unitare; b) susţinerea competenţelor ştiinţifice, specifice domeniului pedagogic; c) delegarea autorităţilor respectând competenţele ştiinţifice unitare; d) dezvoltarea prioritară a structurilor formale şi nonformale, prioritare în raport cu influenţele informale; e) deschiderea structurilor formale şi nonformale în direcţia comunităţii educative locale în vederea perfecţionării lor permanente.

Organizarea managerială vizează saltul de la structurile ierarhice liniare (autoritate verticală, decizie unilaterală, transmisă de la un singur şef), la structurile ierarhice în reţea (autoritate funcţională, decizie concepută pe orizontală, între mai mulţi „şefi" — vezi deciziile luate pe orizontală de directori — şefi de

comisii metodice — reprezentanţi ai comunităţii educative etc.).

Aplicarea funcţiei manageriale de planificare-organizare la nivelul unităţilor de învăţământ (grădiniţe, şcoli generale, licee, unităţi de învăţământ conexe, colegii, universităţi etc.) angajează:

a) raportarea permanentă a deciziilor generale şi particulare la problemele de sistem (*finalităţi-structură-curriculum*);

b) raportarea permanentă a resurselor umane (directori, profesori etc.) la statutul lor instituţionalizat în cadrul activităţii desfăşurate pe diferite ierarhii de autoritate, respectiv de competenţă;

c) raportarea cerinţelor generale la regulamentul de ordine interioară elaborat special pentru valorificarea integrală a condiţiilor locale;

d) raportarea instituţiilor conducerii la valorile democraţiei: *reprezentarea*, respectiv alegerea celor mai competenţi oameni în colectivele de conducere; *separarea puterilor*, respectiv stabilirea relaţiilor de complementaritate între consiliul administrativ şi consiliul consultativ; *legitimitatea deciziei*, respectiv elaborarea actului de decizie ca act de autoritate a competenţei ştiinţifice proprii domeniului pedagogic.

B) Funcţia de orientare metodologică a procesului de învăţământ valorifică acţiunea managerială de *informare-evaluare-comunicare*, la nivel funcţional, structural şi operaţional (vezi *Procesul de învăţământ*). În mod tradiţional, această funcţie vizează complementaritatea operaţiilor de „control şi îndrumare" (vezi Andrei, Nicoale, Dumitrecu, Ion, 1983, p.194—239):

a) Orientarea metodologică a procesului de învăţământ, la nivel funcţional şi structural angajează valorificarea deplină a celor trei acţiuni manageriale care intervin în activitatea de *conducere globală-optimă-strategică* a instituţiei şcolare:

· *informarea managerială* specifică în legătură cu conceptele pedagogice de bază (vezi *Teoria educaţiei, Teoria instruirii*);

· *evaluarea managerială* specifică necesară pentru: direcţionarea activităţii didactice în concordanţă cu *finalităţile macro-* şi *microstructurale*; prevenirea şi corectarea erorilor de proiectare şi de implementare, care pot interveni în activitatea didactică şi în activitatea educativă; stabilirea deciziei relevante social, în termeni de strategie pedagogică;

· *comunicarea managerială* specifică, necesară pentru: sancţionarea pozitivă sau negativă a diagnozei stabilite; îndrumarea metodologică de specialitate; crearea liniei de perspectivă adecvată deciziei asumate, cu valoare de prognoză;

b) Orientarea metodologică a procesului de învăţământ la nivel operaţional angajează integrarea operaţiilor de „îndrumare şi control" la nivelul unei scheme de acţiune managerială care vizează:

· *stabilirea obiectivelor concrete* prin raportare la obiectivele generale (ale planului de învăţământ) şi la obiectivele specifice (ale programelor, pe discipline şi trepte de învăţământ), care reflectă finalităţile macrostructurale, respectiv liniile de politică a educaţiei asumate la nivel de sistem;

· *stabilirea priorităţilor de evaluare*, la nivel de: *activitate didactică* (eficienţă pedagogică exprimată prin creşterea randamentului şcolar şi prin calitatea corelaţiei funcţionale profesor-elev), *activitate educativă* (eficienţă pedagogică exprimată prin globalitatea problemelor propuse şi prin calitatea dezbaterilor provocate participativ);

· *stabilirea premiselor activităţii de evaluare*: cercetarea planificării (activităţii didactice, activităţii educative, activităţii de perfecţionare, activităţii de cercetare pedagogică etc.), examinarea catalogului clasei, realizarea sondajelor, analiza produselor activităţii elevilor: lucrări scrise, desene, prototipuri, compuneri, compoziţii, referate, lucrări experimentale, produse tehnologice, consultaţii metodice, oferte de documentare, cercetare etc.;

· *stabilirea modalităţilor de evaluare*: asistenţe la ore, interasistenţe la ore, probe docimologice, teste, sondaje, observaţii psihopedagogice complexe în diferite situaţii didactice şi extradidactice, dezbateri tematice;

· *stabilirea momentului şi a duratei evaluării*: începutul activităţii — în timpul activităţii — în finalul activităţii; începutul trimestrului — în timpul trimestrului — în finalul trimestrului; începutul anului de învăţământ — în timpul anului de învăţământ — în finalul anului de învăţământ; începutul ciclului (treptei, nivelului) de învăţământ — în timpul ciclului (treptei, nivelului) de învăţământ — în finalul ciclului (treptei, nivelului) de învăţământ; după o oră de activitate — după mai multe ore succesive de activitate — la diferite intervale de timp — evaluări realizate cu un singur evaluator sau cu mai mulţi evaluatori;

· *stabilirea mecanismelor strategice de evaluare*: *control tehnic* (ponderea asigurată prin îndrumarea de specialitate, realizabilă la conţinutul principal şi secundar al disciplinei şcolare (universitare) predate — la ştiinţele pedagogice şi psihologice —

didactica specialităţii principale şi secundare); *control participativ* (realizat de profesori cu aceeaşi pregătire: inspectori şcolari, profesori-metodişti, profesori-consilieri, profesori care sunt colegi de catedră sau de comisie metodică etc.); *control pe diferite zone de risc* (realizat de evaluatori din afara unităţii de învăţământ respective sau care cunosc insuficient specificul disciplinei sau treptei de învăţământ respective, colectivul de elevi, personalitatea cadrului didactic evaluat etc.); *control tip conexiune inversă* (realizat pentru a evalua simultan: elevul — cadrul didactic, cadrul didactic şi catedra/comisia metodică respectivă; catedra/comisia metodică respectivă — unitatea de învăţământ respectivă; unitatea de învăţământ — activitatea de inspecţie şcolară/teritorială, de specialitate, de perfecţionare, realizată la nivel de inspectorat şcolar sau de minister).

Evaluarea activităţii didactice (lecţiei, activităţii de laborator, seminarului universitar etc.) implică instituţionalizarea unor instrumente bazate pe interdependenţa dintre investigaţia longitudinală şi investigaţia transversală (vezi Holban, Ion, coordonator, 1978, p.31—48) şi pe prioritatea funcţională a obiectivelor în condiţiile specifice proiectării curriculare (vezi Revista de pedagogie nr. 3—4/1994, *Curriculum şi dezvoltare curriculară*).

Cele două criterii susţin instrumentele manageriale necesare pentru realizarea efectivă a funcţiei de orientare metodologică a activităţii didactice: *fişa de observaţie a activităţii didactice; fişa de evaluare globală a activităţii didactice* (vezi *Evaluarea pedagogică*).

Fişa de observaţie a activităţii didactice valorifică, în mod special, resursele investigaţiei longitudinale. Operaţionalizarea sa urmează logica următoarei *scheme de acţiune managerială*, aflată la dispoziţia profesorului-metodist, profesorului-consilier, inspectorului şcolar, directorului unităţii de învăţământ etc.: consemnarea faptelor didactice în ordinea desfăşurării lor — consemnarea elementelor pozitive depistate conform criteriilor specifice proiectării pedagogice curriculare — consemnarea elementelor negative depistate conform criteriilor specifice proiectării pedagogice curriculare.

Fişa de evaluare globală a activităţii didactice prelucrează pedagogic observaţiile acumulate longitudinal, la nivelul unui tip de investigaţie pedagogică transversală, care valorifică integral criteriile specifice proiectării pedagogice curriculare.

Această fişă, realizată de profesorii-metodişti, profesorii-consilieri, inspectorii şcolari, directorii unităţilor de învăţământ etc., evidenţiază următoarele caracteristici ale cadrului didactic evaluat:

· *capacitatea de a proiecta obiectivele operaţionale (concrete)* prin raportare la obiectivele specifice (ale programei şcolare) şi la obiectivele generale (ale planului de învăţământ);

· *gradul de realizare a conţinutului învăţării*: caracterul ştiinţific, raportat la specificul colectivului de elevi (studenţi); caracterul *intradisciplinar-interdisciplinar-transdisciplinar*; optimizarea raportului dintre informativ-formativ, *cultura generală-cultura de specialitate*, capacitatea elevilor (studenţilor) de a stăpâni elementele de conţinut (programate la nivel: minim-mediu-maxim): deprinderi intelectuale-strategii de cunoaştere-informaţii logice-deprinderi psihomotorii-atitudini cognitive;

· *eficienţa metodologiei didactice*: metode, procedee, mijloace didactice, strategii de *predare-învăţare-evaluare*; modalităţi de organizare a învăţământului: frontal — pe grupe — individual; forme de organizare: lecţie; activitate de cabinet, de laborator, practică etc.; excursie didactică/individualizarea, diferenţierea instruirii;

· *calitatea activităţii de evaluare*: ca act de măsurare; ca act de apreciere; ca act de decizie; ca modalitate de integrare în activitatea didactică: iniţială-sumativă-formativă.

Activitatea educativă (ora de dirigenţie) implică instituţionalizarea unui instrument complex de tipul „Caietul educatoarei", „Caietul învăţătorului", „Caietul dirigintelui". Acest instrument complex valorifică, de asemenea, criteriile specifice cercetării pedagogice (îmbinarea investigaţiei longitudinale cu investigaţia transversală) şi proiectării curriculare (centrarea pe obiectivele pedagogice formative).

„Caietul dirigintelui" — semnificativ din perspectiva analizei noastre — oferă posibilitatea evaluării activităţii educative a profesorului, în special a profesorului-diriginte, în calitatea sa de: coordonator al proceselor educaţionale realizate cu elevii, în mediul şcolar şi/sau extraşcolar; coordonator al activităţii de cunoaştere psihopedagogică a elevului şi a colectivului de elevi; coordonator al colectivului didactic; coordonator al relaţiilor cu familia; coordonator al relaţiilor cu comunitatea educativă locală.

Funcţionalitatea multiplă a *„Caietului"* impune, astfel, o anumită structură de organizare care reflectă obiectivele prezentate anterior:

· *informaţii generale necesare organizării activităţii educative* (despre elevi, despre colectivul didactic, despre părinţi);

· *planificarea activităţii educative* (plan de perspectivă: pe nivel, treaptă, ciclu, an de învăţământ; plan operativ: trimestrial, săptămânal; planul orelor de dirigenţie; planul activităţii cu familia; planul activităţii realizate prin raporturi de parteneriat;

· *caracterizarea clasei şi a elevilor* (fişa de caracterizare a clasei; fişa de observaţie curentă/pe baza investigaţiei longitudinale, fişa şcolară/care include caracterizarea psihopedagogică finală, realizată pe baza corelaţiei dintre investigaţia longitudinală şi investigaţia transversală) — vezi *Caietul dirigintelui, Cunoaşterea elevului, Fişa şcolară.*

C) Funcţia de reglare-autoreglare a procesului didactic şi educativ proiectat la nivelul instituţiei şcolare implică două categorii de activităţi manageriale: perfecţionarea cadrelor didactice; cercetarea pedagogică.

Perfecţionarea cadrelor didactice prin activităţi metodice include două categorii de acţiuni, concepute într-o viziune sistemică:

· *acţiuni cu caracter periodic, organizat*: cursuri de specialitate pentru: definitivat, gradul didactic II, gradul didactic I; cursuri de management pedagogic pentru inspectori şcolari, directori, profesori-consilieri, profesori-metodişti profesori-diriginţi; instruiri, consfătuiri anuale cu: responsabilii de comisii (catedre) metodice, profesorii-diriginţi, profesorii-bibliotecari, profesorii-informaticieni, pedagogii şcolari etc.; consilii ale cadrelor didactice, simpozioane, consfătuiri tematice etc., organizate trimestrial; stagii de pregătire specială;

· *acţiuni de perfecţionare cu caracter permanent*: studiu individual, lecţii deschise, interasistenţe la activităţi didactice şi la activităţi educative, dezbateri gen asalt de idei, îndrumări metodice.

Promovarea cercetării pedagogice a cadrelor didactice angajează două categorii de acţiuni, dezvoltate în jurul unui nucleu informaţional-decizional, bazat pe cunoştinţe ştiinţifice aplicate:

· *acţiunea de elaborare a unor proiecte inovatoare, la nivel de sistem*: modelul finalităţilor macrostructurale, modelele strategice de planificare curriculară, modelele operaţionale de evaluare globală, modelele operaţionale de planificare a inspecţiei şcolare/ teritoriale, de specialitate, de perfecţionare;

· *acţiunea de elaborare a unor proiecte inovatoare, la nivel de proces*: modelul finalităţilor microstructurale (obiectivele generale ale planului de învăţământ, obiectivele specifice pe niveluri, trepte, cicluri, discipline de învăţământ, dimensiuni ale educaţiei, forme ale educaţiei/instruirii, obiectivele concrete posibile pentru diferite standarde de cunoştinţe: minime-medii-maxime); modele de proiectare curriculară, concepute în raport de programa şcolară, manualul şcolar, de alte materiale didactice; sesiuni ştiinţifice tematice, comunicări ştiinţifice publicate în presa de specialitate; regulamente de funcţionare a unor organisme de proiectare, cu diferite grade de aplicabilitate, programe didactice alternative, programe didactice complementare/tip educaţie nonformală.

Structurile conducerii manageriale trebuie să asigure realizarea celor trei *funcţii pedagogice* analizate anterior. Aceste structuri reprezintă, în ultimă instanţă, „persoanele care ocupă funcţiile respective", fiind concepute, în esenţă, ca „modalităţi de a atinge un scop dat". Există, astfel, o relaţie specială între funcţiile conducerii şi structurile conducerii, relaţie care permite elaborarea unei organigrame manageriale a sistemului de învăţământ, dezvoltată în sensul cultivării unui raport pedagogic adecvat între centralizarea şi descentralizarea deciziei de tip managerial.

Relaţiile dintre funcţiile managementului pedagogic şi structurile managementului pedagogic răspund unei necesităţi de ordin metodologic. Philip H. Coombs defineşte această necesitate în termeni de politică a educaţiei: „structurile de conducere trebuie să corespundă întotdeauna funcţiilor conducerii" (Coombs, Philip, H., 1968, p.259). Instituţiile şcolare eficiente asigură astfel, în orice context, „prioritatea funcţiilor în raport cu structurile de conducere ale sistemului şi ale procesului de învăţământ".

Structurile de conducere corespunzătoare funcţiei de planificare-organizare a sistemului de învăţământ — realizabilă în cadrul unui *model managerial* — vizează activitatea de inspecţie şcolară generală, teritorială şi de personal activată *la nivel naţional* (Ministerul Învăţământului/Direcţia generală de planificare-organizare), *teritorial* (Inspectoratul şcolar/serviciile de inspecţie şcolară teritorială şi de personal) şi *local* (directorul coordonator al instituţiei şcolare, un director responsabil cu problemele de planificare-organizare).

În condiţiile unei societăţi democratice, informatizate, exercitarea acestei funcţii presupune şi activarea unor structuri, pe orizontala sistemului, valabile *la nivel central* (Institutul de Cercetări Pedagogice/Secţia de planificarea educaţiei; Comitetul educaţional naţional, care reprezintă interesele comunităţii educative, în plan naţional), *teritorial* (Secţii de planificarea educaţiei organizate în filialele Institutului de Cercetări Pedagogice; Comitete educaţionale

teritoriale, care reprezintă interesele comunităţilor educative teritoriale) şi *local* (Comisii şcolare care analizează problematica planificării educaţiei în localitatea, zona respectivă; Comitetele educaţionale locale, care reprezintă interesele comunităţilor educative locale).

Structurile corespunzătoare funcţiei de orientare metodologică a procesului de învăţământ — realizabile în cadrul unui *model managerial* — vizează activitatea de inspecţie şcolară de specialitate activată *la nivel naţional* (Ministerul Învăţământului/Direcţia de evaluare), *teritorial* (Inspectoratul şcolar/serviciile de inspecţie şcolară de specialitate) şi *local* (directorul coordonator al instituţiei şcolare, un director responsabil cu problemele evaluării activităţii la clasă).

În condiţiile unei societăţi democratice, informatizate, exercitarea acestei funcţii presupune şi activarea unor structuri, pe orizontala sistemului, valabile *la nivel central* (Institutul de Cercetări Pedagogice/Secţia de curriculum, laboratorul de evaluare; Comisiile naţionale de curriculum naţional), *teritorial* (Secţii de curriculum/, laboratoare de evaluare organizate în filialele Institutului de Cercetări Pedagogice; Comisiile teritoriale de curriculum) şi *local* (comisii, catedre metodice etc.).

Structurile corespunzătoare funcţiei de reglare-autoreglare a sistemului şi a procesului de învăţământ — realizabile în cadrul unui *model managerial* — vizează activitatea de perfecţionare şi de cercetare pedagogică activată *la nivel central* (Ministerul Învăţământului/ Direcţia de perfecţionare şi de inovare pedagogică), *teritorial* (Casele Corpului Didactic, Centrele de asistenţă psihopedagogică) şi *local* (directorul coordonator, un director responsabil cu problemele perfecţionării şi ale cercetării pedagogice).

În condiţiile unei societăţi democratice, informatizate, exercitarea acestei funcţii presupune şi activarea unor structuri, pe orizontala sistemului, valabile *la nivel central* (Institutul Naţional de Formare Iniţială şi Continuă a Cadrelor Didactice; Institutul de Cercetări Pedagogice/Secţia de asistenţă psihopedagogică), *teritorial* (filialele organizate de Institutul Naţional de Formare Iniţială şi Continuă a Cadrelor Didactice; secţii de asistenţă psihopedagogică organizate în filialele Institutului Naţional de Cercetări Pedagogice; Centrele şi cabinetele de asistenţă psihopedagogică) şi *local* (Cabinetele de asistenţă psihopedagogică organizate şcolar şi interşcolar).

Prevederile Legii Învăţământului (vezi *Legea nr. 84/1995*) referitoare la problema conducerii şcolii sunt precizate în *Titlul IV, Conducerea învăţământului*, capitolul I (*Ministerul Învăţământului şi alte organisme de nivel naţional*), capitolul II (*Inspectoratele şcolare*) capitolul III (*Conducerea instituţiilor şi a unităţilor învăţământului de stat*), capitolul IV (*Evaluarea în învăţământ*) şi în *Titlul V*, capitolul I (*Personalul din învăţământ. Elevi şi studenţi*) şi capitolul II (*Perfecţionarea personalului didactic*).

Capitolele respective evidenţiază atribuţiile principale ale structurilor de conducere instituţionalizate la nivel central (Ministerul Învăţământului), teritorial (inspectoratele şcolare) şi local (conducerile unităţilor de învăţământ).

Legea Învăţământului evidenţiază rolul pe care trebuie să-l exercite Ministerului Învăţământului în „evaluarea învăţământului ca sistem şi proces (...) prin instituţii şi organisme specializate". Această evaluare vizează creşterea calităţii resurselor umane, definite la nivel de:

- personal didactic, format din: educatoare, în învăţământul preşcolar; învăţători, în învăţământul primar; institutori, în învăţământul preşcolar şi primar; maiştri instructori, în învăţământul gimnazial, profesional, liceal, postliceal; profesori, în învăţământul gimnazial, liceal şi postliceal; preparatori, asistenţi universitar, lectori (şefi de lucrări), profesori universitari, profesori universitari consultanţi, în învăţământul universitar;
- personal didactic asociat;
- personal de cercetare, integrat în catedre, departamente, unităţi sau centre de cercetare şi de microproducţie;
- personal didactic auxiliar;
- preşcolari, elevi, studenţi.

În capitolul rezervat perfecţionării didactice sunt evidenţiate principalele activităţi (activităţi de perfecţionare metodică şi psihopedagogică, conferinţe, seminare, dezbateri, cursuri de reciclare şi perfecţionare pentru obţinerea definitivatului, gradului didactic II, gradului didactic I, cursuri de management) şi structurile instituţionale angajate la nivel naţional, teritorial şi local.

Problemele conducerii învăţământului superior sunt abordate în cadrul Legii Învăţământului, la *Titlul* II, *Sistemul naţional de învăţământ*, capitolul IX, *Învăţământul superior*, secţiunile 1—7.

Operaţionalizarea problemelor privind conducerea învăţământului urmează să fie realizată prin regulamente speciale şi prin statutul cadrelor didactice. La ora redactării *Dicţionarului de termeni pedagogici*, aceste documente de politică educaţională erau în

stadiu de experiment (vezi situaţia regulamentelor elaborate după 1995, pe diferite domenii) sau pe cale de legiferare (vezi situaţia *Statutului cadrelor didactice*).

Vezi **Inspecţia şcolară, Managementul organizaţiei şcolare, Managementul pedagogic/educaţiei/pedagogic.**

CONSILIERUL ŞCOLAR

Consilierul şcolar este un profesor cu specialitatea pedagogie, psihologie, sociologie, care îşi desfăşoară activitatea în cadrul centrelor şi al cabinetelor de asistenţă psihopedagogică, instituite conform *Legii Învăţământului* (Legea nr. 84/1995) în calitate de *unităţi conexe ale învăţământului preuniversitar.*

Rolul consilierului şcolar corespunde statutului său de cadru didactic (profesor-consilier) care îmbină activitatea de asistenţă psihopedagogică a principalilor „actori ai educaţiei" (profesori, elevi, părinţi) cu norma de *predare-învăţare-evaluare* (1/4) în specialitate, realizată, de regulă, în învăţământul liceal sau/şi la cursurile de perfecţionare ale educatoarelor şi învăţătorilor, organizate prin liceele pedagogice.

Activitatea de bază a consilierului şcolar (profesorului-consilier), definită ca activitate complexă de *asistenţă psihopedagogică şi socială* a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor, include un ansamblu de *acţiuni specifice* (vezi *Asistenţa psihopedagogică* a elevilor, a cadrelor didactice şi a părinţilor):

· *informare de specialitate* (în domeniul teoriei educaţiei, didacticii generale, teoriei curriculumului, psihologiei generale, psihologiei educaţiei, psihologiei vârstelor, metodologiei cunoaşterii elevului, managementului educaţiei, sociologiei educaţiei);

· *consultare de specialitate* (necesară pentru cunoaşterea elevului şi pentru proiectarea pedagogică a activităţii didactice şi educative) — vezi *Caietul dirigintelui, Fişa şcolară, Proiectarea pedagogică*;

· *examinare de specialitate* (prin diferite metode de cunoaştere a elevului, în general prin aplicarea unor teste în mod special) — vezi *Bateria de teste, Cunoaşterea elevului*;

· *orientare şcolară, profesională şi socială* (cu scop de investigare, informare, *formare-dezvoltare*, integrare; cu implicarea tuturor factorilor responsabili: şcoală, familie, colectiv didactic, elev, comunitate educativă locală) — vezi *Orientarea şcolară şi profesională*;

· *perfecţionare* (în domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei educaţiei/conform programelor instituţionalizate la nivel central, teritorial şi local) — vezi *Perfecţionarea cadrelor didactice*;

· *cercetare pedagogică* (orientată, mai ales, în domeniul didacticii generale şi aplicate) — vezi *Cercetarea pedagogică.*

Aceste acţiuni specifice vizează, pe de o parte, stimularea procesului de *adaptare optimă* a elevului la cerinţele societăţii, şcolii, colectivului didactic, colectivului clasei, familiei, comunităţii educative locale, teritoriale, naţionale, iar pe de altă parte, perfecţionarea capacităţii profesorilor de *proiectare pedagogică optimă* a activităţii didactice şi educative.

Îndeplinirea acestor obiective fundamentale angajează colaborarea *profesorilor-consilieri* cu toţi factorii implicaţi în proiectarea, realizarea şi perfecţionarea sistemului şi a procesului de învăţământ la nivel teritorial şi local.

Profesorul-consilier, coordonator al centrului de asistenţă psihopedagogică (judeţean, respectiv al municipiului Bucureşti), contribuie la realizarea acestor obiective conform statutului său care prevede (vezi *Regulamentul de organizare şi de funcţionare a centrului de asistenţă psihopedagogică şi a cabinetelor interşcolare de asistenţă psihopedagogică*, elaborat de Ministerul Învăţământului, Direcţia Generală a Învăţământului Preuniversitar):

· coordonarea activităţii centrului şi a cabinetelor interşcolare de asistenţă psihopedagogică organizate în cadrul judeţului (respectiv al municipiului Bucureşti);

· asigurarea legăturilor metodologice şi de informare cu Ministerul Învăţământului şi cu Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei;

· participarea la activităţile de perfecţionare organizate de Casa Corpului Didactic;

· participarea la activităţile de inspecţie şcolară, organizate de Inspectoratul şcolar;

· participarea la şedinţele Consiliului consultativ al Inspectoratului şcolar (din care poate face parte);

· colaborarea cu Direcţia Judeţeană de Muncă şi de Protecţie Socială, cu Centrul Judeţean de Medicină Preventivă (respectiv cu Direcţia şi Centrul municipiului Bucureşti) şi cu mass-media teritorială şi locală.

Profesorii-consilieri de la centrul de asistenţă psihopedagogică judeţean (respectiv al municipiului Bucureşti) îndeplinesc următoarele atribuţii, stabilite în conformitate cu acelaşi *Regulament*:

· consilierea tuturor „actorilor educaţiei" (profesori, părinţi, elevi etc.) în probleme privind: (auto)cunoaşterea elevilor, adaptarea acestora la viaţa şcolii, familiei, comunităţii, prevenirea, diminuarea şi comba-

terea eşecului şi a abandonului şcolar, orientarea şcolară, profesională şi socială;

· examinarea psihopedagogică şi psihosocială a elevilor şi a claselor de elevi-problemă (la solicitarea inspectoratului şcolar, a şcolilor, profesorilor, părinţilor, elevilor);

· elaborarea materialelor metodice necesare profesorilor şi *profesorilor-diriginţi* pentru optimizarea procesului de proiectare şi de realizare a activităţilor didactice şi educative;

· elaborarea materialelor metodice necesare inspectorilor şcolari şi directorilor unităţilor de învăţământ pentru optimizarea activităţilor manageriale, organizate la nivel teritorial şi local;

· sprijinirea activităţilor de perfecţionare şi de cercetare pedagogică, organizate la nivel teritorial şi local prin intermediul comisiilor şi catedrelor de specialitate;

· colaborarea cu factorii locali implicaţi în proiectarea unor obiective pedagogice specifice, realizabile în mediul şcolar şi extraşcolar.

Realizarea acestor obiective presupune implicarea sistematică a *profesorilor-consilieri* în activităţi manageriale specifice organizate de Inspectoratul şcolar şi de Casa Corpului Didactic, prin intermediul consiliilor profesorale, a comisiilor şi catedrelor metodice care funcţionează la nivel şcolar şi interşcolar: comisia educatoarelor, comisia învăţătorilor, comisia profesorilor-diriginţi, comisia de orientare şcolară şi profesională, catedrele de specialitate etc.

În cadrul comisiilor educatoarelor şi învăţătorilor *profesorii-consilieri* trebuie să colaboreze cu *profesorii-logopezi* de la *centrul logopedic interşcolar* şi de la *cabinetele logopedice şcolare şi interşcolare* care au responsabilităţi în domeniul asistenţei psihopedagogice a educatoarelor, învăţătorilor şi părinţilor în probleme privind: cunoaşterea copilului, stimularea dezvoltării limbajului, proiectarea diferenţiată a instruirii.

Profesorii-consilieri de la cabinetele de asistenţă psihopedagogică interşcolare — organizate în fiecare judeţ şi în municipiul Bucureşti — au aceleaşi atribuţii ca şi *profesorii-consilieri* încadraţi la centrul de asistenţă psihopedagogică judeţean (al municipiului Bucureşti), exercitate însă la nivelul zonei teritoriale stabilite de Inspectoratul şcolar.

În proiectarea şi realizarea activităţii, profesorii-consilieri sunt sprijiniţi de inspectorii şcolari, de profesorii-metodişti de la Casa Corpului Didactic şi de conducerile de şcoli care asigură cadrul instituţional necesar pentru *solicitarea, organizarea* şi *finalizarea* acţiunilor de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor, la nivel de decizie managerială.

Activitatea profesorului-consilier *în condiţiile sistemului de învăţământ din România* angajează practic trei tipuri de acţiuni complementare:

· acţiuni de asistenţă psihologică, orientate special în direcţia cunoaşterii elevului prin strategii şi mijloace de cercetare specifice;

· acţiuni de asistenţă pedagogică, orientate special în direcţia proiectării diferenţiate/individualizate a procesului de educaţie şi instruire;

· acţiuni de asistenţă socială, orientate special în direcţia optimizării procesului de integrare a elevului în colectivul clasei şi în diferite comunităţi, în perspectiva orientării sale şcolare şi profesionale optime.

În acest context, profesorul-consilier care îşi desfăşoară activitatea în centrele şi cabinetele de asistenţă psihopedagogică îndeplineşte funcţia didactică de: *profesor-psiholog, profesor-psihopedagog, profesor-sociolog* (vezi *Legea privind Statutul Personalului Didactic*, Titlul II, Capitolul I, Secţiunea 1, Art. 5(2), b).

Vezi Asistenţa psihopedagogică a cadrelor didactice, a elevilor şi a părinţilor, Caietul dirigintelui, Cunoaşterea elevului.

CONŢINUTUL EDUCAŢIEI

Conţinutul educaţiei include *dimensiunile activităţii* de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii, proiectată şi realizată conform unor finalităţi macro- şi microstructurale, la nivel *intelectual-moral-tehnologic/aplicativ-estetic-fizic.*

Analiza istorică evidenţiază patru perioade semnificative pentru înţelegerea evoluţiei conceptului de conţinut al educaţiei.

Perioada tradiţionalistă, „magistrocentristă" (secolele XVII—XIX), vizează două dimensiuni ale activităţii de educaţie: educaţia intelectuală şi educaţia moral-religioasă.

Perioada *Educaţiei noi* (prima jumătate a secolului XX) promovează educaţia estetică şi educaţia fizică, dezvoltate în contextul societăţii industrializate şi la nivelul educaţiei aplicative, profesionale.

Perioada contemporană (a doua jumătate a secolului XX) confirmă existenţa a cinci dimensiuni ale educaţiei, definite la nivelul unui model devenit clasic: educaţia intelectuală, educaţia morală, educaţia profesională, educaţia estetică, educaţia corporală (vezi Hubert, René, 1965).

Perioada anilor 1980—1990 integrează dimensiunile evocate la nivelul unui model global care defineşte „educaţia cu privire la mediul înconjurător", determinată pedagogic de *„relaţia ştiinţă-tehnologie-societate-mediu"*. Ea devine relevantă, pe de o parte, prin conţinuturile concentrate în plan social (*educaţia civică, educaţia economică, educaţia politică, educaţia socială, educaţia ştiinţifică, educaţia interculturală*) şi individual (*educaţia personală, educaţia personalizată, educaţia individuală, educaţia specială, educaţia compensatorie*) iar pe de altă parte, prin deschiderile asigurate faţă de „noile educaţii" (*educaţia ecologică, educaţia democratică, educaţia demografică, educaţia casnică şi sanitară modernă* etc.) — vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.446—469; Văideanu, George, 1996, p.65—67.

Analiza conţinutului educaţiei la nivelul unui concept pedagogic fundamental evidenţiază existenţa a cinci dimensiuni ale activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii în plan *intelectual-moral-aplicativ/tehnologic-estetic-fizic*. Ele reflectă conţinutul relativ stabil al activităţii de *educaţie* adaptabil la diferite contexte de evoluţie a societăţii.

Definirea dimensiunilor educaţiei concentrează, de asemenea, notele generale, proprii unor concepte pedagogice fundamentale. Ele delimitează o zonă de maximă extindere strategică a conţinutului pedagogic angajat la linia de continuitate existentă între finalităţile macrostructurale şi cele microstructurale. În această perspectivă epistemologică şi axiologică:

- *educaţia intelectuală* reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii prin dobândirea *valorilor* ştiinţei („prin ştiinţă şi pentru ştiinţă");
- *educaţia morală* reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii prin intermediul *valorilor* care vizează optimizarea raporturilor omului cu societatea şi cu sine;
- *educaţia tehnologică* reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii prin aplicarea *valorilor* ştiinţei în toate domeniile vieţii sociale;
- *educaţia estetică* reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii prin receptarea, aplicarea şi crearea *valorilor* frumosului existent în natură, societate, artă;
- *educaţia fizică* reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii prin intermediul *valorilor* psihomotrice şi sportive care cultivă „o minte sănătoasă într-un corp sănătos".

Trăsăturile comune celor cinci dimensiuni ale educaţiei conferă conţinutului activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii:

a) un caracter obiectiv, determinat de structura de organizare *bio- şi psihosocială* a personalităţii umane, care solicită simultan şi succesiv proiectarea şi realizarea unor obiective pedagogice specifice educaţiei intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice;

b) un caracter dinamic, determinat de corelaţia pedagogică existentă între „latura informativă" şi „latura formativă" a educaţiei intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice, care solicită adaptarea permanentă a acţiunilor *subiectului educaţiei* la cerinţele şi posibilităţile *obiectului educaţiei*, angajate într-un câmp psihosocial deschis;

c) un caracter integral, determinat de interdependenţa existentă între educaţia intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică, interdependenţă care solicită proiectarea şi realizarea acţiunilor *subiectului educaţiei* la niveluri de complementaritate care reflectă „unitatea în diversitate" a activităţii pedagogice/didactice;

d) un caracter deschis, determinat de apariţia periodică a unor noi conţinuturi, de genul celor instituite în ultimele decenii la nivelul UNESCO, sub genericul „noile educaţii" (*educaţia ecologică, educaţia pentru schimbare şi dezvoltare, educaţia pentru tehnologie şi progres, educaţia prin mass-media, educaţia demografică, educaţia pentru pace şi cooperare, educaţia pentru democraţie, educaţia sanitară modernă, educaţia casnică modernă*) care solicită perfecţionarea continuă a activităţii pedagogice/didactice (vezi Văideanu, George, 1996, p.65—68).

Prin raportare la conţinuturile sale fundamentale, educaţia poate fi definită ca „activitate care permite fiinţei umane să-şi dezvolte aptitudinile fizice şi intelectuale, ca şi sentimentele sale sociale, estetice şi morale, în scopul realizării cât mai bine posibil a misiunii sale de om" (Reboul, Olivier, 1976, p.12).

Proiectarea şi realizarea „misiunii de om" angajează, în egală măsură, educaţia intelectuală, educaţia morală, educaţia tehnologică, educaţia estetică, educaţia fizică, înţelese ca dimensiuni stabile în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii, deschise, însă, în mod permanent, în direcţia „noilor educaţii" de ieri, de azi şi de mâine.

Vezi Dimensiunile educaţiei, Noile educaţii.

CONŢINUTUL PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Conţinutul procesului de învăţământ reprezintă ansamblul resurselor pedagogice informaţionale, stabilite la nivelul structurii materiale a sistemului de

învăţământ, conform finalităţilor macrostructurale (*ideal-scopuri* ale educaţiei) şi microstructurale (*obiective* generale-specifice) care determină criteriile de elaborare a planului de învăţământ, a programelor (pre)şcolare/universitare, a manualelor şcolare/cursurilor universitare, a altor materiale necesare pentru stimularea activităţii de învăţare a preşcolarilor, elevilor, studenţilor etc.

A) Conceptul pedagogic de conţinut al procesului de învăţământ poate fi definit în sens larg, specific *didacticii tradiţionale şi moderne* şi în sens restrâns, propriu *teoriei curriculumului.*

a) Didactica tradiţională include în conţinutul învăţământului ansamblul „cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor".

b) Didactica modernă, valorificând presiunile „educaţiei noi", include în conţinutul instruirii ansamblul cunoştinţelor, deprinderilor, strategiilor, atitudinilor cognitive proiectate la nivelul unor documente oficiale (plan de învăţământ, programe, manuale şcolare etc.) care vizează stimularea dezvoltării personalităţii preşcolarilor, elevilor/studenţilor, semnificativă în plan *intelectual-moral-profesional- estetic-fizic.*

Această perspectivă largă, nediferenţiată pedagogic, de abordare a conţinutului procesului de învăţământ întreţine tendinţa de supraîncărcare a programelor şcolare, de extrapolare a obiectivelor informative în dauna obiectivelor formative, de inadaptare a produselor învăţării la condiţiile unei societăţi în continuă schimbare. Ele reflectă limitele gândirii pedagogice magistrocentriste, care conferă profesorului autoritate absolută în „transmiterea conţinuturilor", dar şi ale psihocentrismului sau ale sociocentrismului, dezvoltat la nivelul didacticii moderne, care încurajează proiectarea precipitată a conţinuturilor specializate în defavoarea celor generale, ceea ce perturbă procesul complex de formare a personalităţii de bază.

c) Teoria curriculumului permite definirea conceptului de conţinut al învăţământului, în sens restrâns, specific pedagogic, propriu *didacticii postmoderne.* Această nouă perspectivă presupune:

- reproiectarea raporturilor existente la nivelul procesului de învăţământ între „subiect" şi „obiect", între materia de studiu programată şi efectele sale formative pe termen scurt, mediu şi lung;
- centrarea *instruirii* asupra obiectivelor pedagogice pentru a asigura nu numai *specificarea conţinuturilor,* ci şi realizarea unor *corespondenţe didactice* permanente între elementele componente ale *activităţii de predare-învăţare-evaluare* (obiective-conţinuturi-metode-evaluare).

Dimensiunea integrativă a teoriei curriculumului vizează astfel simultan:

- „definirea obiectivelor învăţământului, conţinuturilor, metodelor (inclusiv evaluarea), mijloacelor (inclusiv manualele şcolare) şi dispozitivelor privitoare la formarea adecvată a educatorilor" (Mialaret, Gaston, 1991, p.198);
- stabilirea criteriilor de specificare şi concretizare a conţinuturilor şi de valorificare a acestora prin alegerea strategiilor de *predare-învăţare-evaluare* adecvate situaţiilor didactice existente;
- reorientarea proiectului didactic asupra obiectivelor formative ale instruirii care reflectă unitatea dintre „copil" şi „curriculum", pentru transformarea „materiei de studiu" în sursă de experienţă a elevului, care stimulează dezvoltarea personalităţii acestuia (vezi Dewey, John, 1977, p.66—83).

Perspectiva curriculară asigură, pe de o parte, *restrângerea, prin aprofundare,* a sferei de referinţă a conţinutului învăţământului la *valorile pedagogice specifice.* Pe de altă parte, perspectiva curriculară susţine *extinderea funcţională,* a conţinutului învăţământului care, direct sau indirect, vizează realizarea unor *efecte formative, calitative, la nivelul tuturor: dimensiunilor educaţiei* (intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică); *formelor instruirii* (formală-nonformală-informală); *resurselor disciplinelor şcolare* (ştiinţifice — pedagogice).

Teoria curriculumului determină *o nouă tehnologie de selecţionare, proiectare şi realizare a conţinutului învăţământului* prin raportare la toate elementele cunoaşterii umane (informaţii preluate din ştiinţă, artă, morală, filozofie, economie etc.) cu valoare pedagogică maximă (efecte substanţiale durabile în planul *formării-dezvoltării* personalităţii) la nivelul fiecărei trepte şi discipline şcolare.

Dimensiunea globală a conţinutului instruirii solicită existenţa şi valorificarea unui *„curriculum comun"*, denumit şi *„trunchi comun de cultură generală"*, care asigură baza *formării-dezvoltării* personalităţii pe toată perioada şcolarităţii. Un asemenea *„curriculum comun"* implică:

- stabilirea aceloraşi programe de studii în învăţământul general, obligatoriu ca bază a *formării-dezvoltării* personalităţii până la vârsta de 16 ani;
- prelungirea „trunchiului comun" în cultura de profil (în învăţământul liceal) şi de specialitate (în învăţământul profesional);

· aprofundarea „trunchiului comun" la niveluri de deschidere şi de integrare adecvate domeniului de studii, în primii doi ani de studiu incluşi în cadrul învăţământului superior.

Trunchiul comun de cultură generală („core curriculum") — *dezvoltat pe tot parcursul şcolarităţii primare, secundare, terţiare* — asigură baza proiectării unui *„curriculum diferenţiat"*, centrat asupra obiectivelor care oferă posibilitatea realizării unui conţinut al învăţământului individualizat, profilat, specializat. Un asemenea „curriculum diferenţiat" implică:

· posibilitatea unor studii opţionale, realizabile, *în învăţământul gimnazial*, în interiorul aceluiaşi grup de obiective, respectiv de discipline şcolare (educaţie estetică, educaţie fizică, educaţie tehnologică etc.);

· posibilitatea deschiderii culturii de profil spre anumite domenii de specialitate, posibilitate realizabilă în *învăţământul liceal*;

· posibilitatea formării profesionale complexe, realizabilă în cadrul profilului de studii din *învăţământul superior*, cu deschidere spre diferite specializări de vârf.

Proiectarea conţinutului învăţământului prin raportare la conceptele de *„curriculum comun"* şi *„curriculum diferenţiat"* creează premisa realizării unor programe individualizate care valorifică efectele instruirii informale provenite din mediul social al comunităţii educative (vezi conceptul de *„curriculum local"*) şi de la nivelul stilurilor educaţionale adoptate în diferite circumstanţe pedagogice (vezi conceptul de *„curriculum ascuns"*).

Această perspectivă curriculară complexă conferă conţinutului învăţământului un caracter, în egală măsură, stabil şi dinamic; *stabil*, prin valorile pedagogice de maximă eficienţă formativă asumate la nivelul idealului pedagogic şi al scopurilor pedagogice; *dinamic*, prin specificările şi concretizările realizate de profesor în funcţie de elev, conform obiectivelor pedagogice intermediare şi operaţionale, angajate la nivelul *activităţii de predare-învăţare-evaluare.*

Acumulările metodologice, dezvoltate anterior prin raportarea analizei noastre la semnificaţiile multiple ale conceptului de „curriculum", permit *avansarea unei definiţii a conţinutului procesului de învăţământ, în sens restrâns, specific pedagogic* — vezi *Curriculum.*

Conţinutul procesului de învăţământ defineşte ansamblul valorilor pedagogice selecţionate din toate domeniile culturii, în termeni de *cunoştinţe* şi *capacităţi* cu efecte formative maxime — în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic; cognitiv, afectiv, acţional/psihomotor — proiectate la nivel macro- şi microstructural (ideal, scopuri; obiective generale şi specifice), realizabile în *activitatea de predare-învăţare-evaluare,* în condiţiile concrete ale fiecărui ciclu şi colectiv pre(şcolar), post(şcolar), (post)universitar etc.

Această *definiţie restrânsă, în sensul respectării specificului său pedagogic*, oferă următoarele *avantaje metodologice*:

· elimină perspectiva unilaterală, închisă, de abordare a conţinutului învăţământului în funcţie doar de *plan-programe-manuale*, care reprezintă imaginea statică a proiectării activităţii de *predare-învăţare-evaluare*;

· elaborează perspectiva amplă, deschisă, de abordare a conţinutului învăţământului în funcţie de resursele sale dinamice (idealul pedagogic, scopurile pedagogice; obiectivele pedagogice generale şi specifice) concentrate la nivelul criteriilor de selecţionare, proiectare şi realizare a *cunoştinţelor* şi *capacităţilor* care vizează *formarea-dezvoltarea* permanentă a (pre)şcolarului, studentului etc.;

· delimitează perspectiva operaţională de abordare a conţinutului învăţământului în termenii *factorilor* (*politica educaţiei — cultura — teoriile învăţării*) care asigură valorificarea cunoştinţelor şi capacităţilor la nivelul triadei metodologice: *„etre"* (atitudini) — *„faire"* (deprinderi, strategii) — *„savoir"* (cunoştinţe).

B) Factorii care determină conţinutul procesului de învăţământ reflectă evoluţiile înregistrate la nivelul concepţiei despre educaţie, cultură, învăţare, asumată la nivel politic (de politică a educaţiei), sociologic şi psihologic.

a) Concepţia despre educaţie asumată la nivel politic (de politică a educaţiei) este obiectivată în documentele curriculare oficiale care orientează proiectarea şi realizarea activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane în cadrul sistemului şi al procesului de învăţământ.

Aceste documente, care constituie baza *„curriculumului formal"* sau a *„curriculumului oficial"*, sunt proiectate conform *idealului pedagogic* — care defineşte tipul de personalitate la care aspiră societatea pe termen lung — şi *scopurilor pedagogice*, care definesc liniile principale de evoluţie ale sistemului de învăţământ, pe termen mediu şi lung.

Activitatea de selecţionare, proiectare şi realizare a conţinutului învăţământului este determinată, la nivel de politică a educaţiei, prin intermediul unor documente care oficializează finalităţile macrostructurale

ale sistemului de învăţământ: Legea Învăţământului; Statutul Cadrelor Didactice; Programul de dezvoltare a educaţiei adoptat la Congresul Naţional al Educaţiei sau la Conferinţa Naţională a Educaţiei (instituţionalizate la diferite intervale de timp); „Cartea Albă a Educaţiei" (care analizează periodic stadiul şi liniile de dezvoltare ale sistemului de învăţământ).

La aceste documente se pot adăuga şi anumite rapoarte şi programe adoptate de UNESCO, de alte organisme internaţionale, la diferite niveluri de analiză a sistemelor de învăţământ contemporane, în perspectiva proiectării unor reforme curriculare de anvergură.

Documentele de politică a educaţiei concentrează un ansamblu de criterii şi cerinţe de ordin filozofic, sociologic şi economic, prelucrate în sens prioritar pedagogic.

Criteriile şi cerinţele de ordin filozofic acţionează la nivelul finalităţilor pedagogice macrostructurale care reflectă o anumită filozofie a educaţiei, relevantă la nivelul structurii de adaptare internă a sistemului de învăţământ prin orientarea axiologică a raporturilor dintre: obiectivele specifice fiecărei trepte şcolare şi conţinuturile proiectate în sens curricular; conţinuturile de cultură generală — conţinuturile de cultură de profil — conţinuturile de cultură de specialitate/profesională; latura informativă şi formativă a cunoştinţelor şi capacităţilor programate în sens disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar.

Criteriile şi cerinţele de ordin sociologic imprimă activităţii de selecţionare, proiectare şi realizare a conţinutului învăţământului o viziune sistemică asumată la nivelul concepţiei despre cunoaştere şi al funcţiei de promovare a valorilor sociale prin intermediul instituţiei şcolare. Această viziune solicită activităţii de selectare, proiectare şi realizare a conţinutului învăţământului:

· *să valorifice structura internă a ştiinţei contemporane* centrată asupra cunoştinţelor cu valoare metodologică ridicată, integrabile în module de tip *intra-, inter- şi transdisciplinar*, adaptabile la condiţii de schimbare socială rapid;

· *să angajeze răspunderile politice ale şcolii, orientate mai ales la nivelul învăţământului general*, axat pe cunoştinţe şi capacităţi fundamentale, care asigură, pe de o parte, *formarea-dezvoltarea* normală a personalităţii elevului, iar pe de altă parte, posibilitatea reducerii inegalităţilor socioculturale între elevi, pe toată perioada şcolarităţii de bază, între 6—16 ani.

Realizarea acestor două obiective fundamentale presupune elaborarea unui *plan de învăţământ conceput unitar*, orientat asupra ideii de stabilitate şi de continuitate a instruirii, prin integrarea treptelor în cadrul nivelurilor şcolare fundamentale (*primar-secundar-superior*), cu deschidere spre educaţia permanentă.

Criteriile şi cerinţele de ordin economic transferă activităţii de selectare, proiectare şi realizare a conţinutului învăţământului responsabilităţi politice în legătură cu formarea unei „forţe de muncă" integrabilă în societatea prezentului şi mai ales a viitorului. Aceasta presupune: orientarea practică a cunoştinţelor şi a capacităţilor proiectate ca valori potenţial tehnologice, respectiv ca valori ştiinţifice aplicabile în diferite domenii şi situaţii; introducerea educaţiei/instruirii tehnologice în rândul disciplinelor şcolare care formează „trunchiul comun de cultură generală"; integrarea pregătirii de specialitate în procesul de formare structurală, de bază, al personalităţii umane; asigurarea specializării largi, complexe, adaptabilă la condiţii de schimbare a profesiei şi chiar a domeniului socioprofesional; valorificarea resurselor economice, politice şi culturale ale educaţiei tehnologice la nivelul unui model teoretic şi practic specific societăţii postindustriale, de tip informaţional.

b) Concepţia despre cultură dezvoltată la nivel pedagogic devine „un factor de referinţă şi sinteză pentru acest constituent al procesului de învăţământ" — conţinutul instruirii (Călin, Marin, 1995, p.85).

Cultura cu valori formative superioare include „acele elemente comune unei serii de situaţii capabile să provoace un răspuns al individului„ . Asemenea valori generale, existente la nivelul ştiinţei, artei, tehnologiei, economiei, filozofiei, moralei, religiei etc., asigură „fundamentul cultural al personalităţii, baza formării şi dezvoltării sale permanente" (vezi Linton, Ralph, 1968, p.140).

Acest fundament concentrează criteriul axiologic de definire a conţinutului procesului de învăţământ, care reflectă corelaţia funcţională existentă între cultură şi educaţie, respectiv între cultura generală, *de bază* şi *formarea-dezvoltarea* generală, *de bază* a personalităţii umane.

Pedagogia valorifică perspectiva antropologică, dezvoltată de Ralph Linton, care definea cultura ca „mod de viaţă al unei societăţi". Această perspectivă depăşeşte contradicţiile clasice (cultură — civilizaţie; cultură materială — cultură spirituală; cultură umanistă — cultură tehnică), integrându-le la nivelul unui *numitor*

comun care evidenţiază valoarea formativă maximă a elementelor culturale introduse în planul de învăţământ şi în programele şcolare/universitare etc.

Valoarea formativă a culturii determină calitatea conţinutului învăţământului pe toate treptele şcolare, reflectând toate domeniile cunoaşterii umane, exprimate în plan teoretic (ştiinţă, artă, filozofie), aplicativ (tehnologie, economie), comportamental (politică, morală, religie).

Cultura generală include elementele teoretice, aplicative şi comportamentale esenţiale, validate în documentele de politică a educaţiei la nivelul unui „curriculum comun" („core curriculum"), care asigură fundamentele *formării-dezvoltării* personalităţii umane, pe verticala şi pe orizontala sistemului. Ea conferă „baza continuării studiilor în învăţământul postobligatoriu, a specializării, a adaptării şi readaptării la mutaţiile din viaţa socială" (Ionescu, Miron, 1979, p.33).

Concepţia pedagogică despre cultura generală presupune *depăşirea viziunilor unilaterale* cultivate din perspectiva didacticii tradiţionale prin:

- considerarea culturii generale ca o acumulare de informaţii din toate domeniile cunoaşterii umane (reminiscenţa modelului de gândire renascentist);
- reducerea culturii generale la cultura umanistă (reminiscenţa modelului de gândire romantic);
- limitarea culturii generale la „şcoala generală" sau la „liceele teoretice", cu întreţinerea opoziţiei sau a dezechilibrului dintre cultura generală şi cultura profesională (reminiscenţa modelului de gândire birocratic, administrativ).

Conţinutul conceptului pedagogic de cultură generală reflectă cerinţele epistemologice şi etice ale modelului societăţii postindustriale de tip informaţional care generează noua manieră de proiectare a programelor şi a manualelor şcolare, relevantă prin faptul că:

- include cunoştinţe şi capacităţi relativ puţine dar esenţiale, stabilizate la nivelul nucleului epistemic tare al fiecărei discipline sau modul de învăţământ;
- dezvoltă cunoştinţe şi capacităţi cu resurse formative maxime la nivelul fiecărei trepte (pre)şcolare, universitare etc.;
- vizează toate treptele (pre)şcolare şi universitare la nivelul unui „trunchi comun", care este: *acelaşi* în învăţământul general, de bază, obligatoriu; prelungit în cultura de profil (în învăţământul liceal) şi profesională (în învăţământul profesional); aprofundat în cultura de specialitate, deschisă spre standarde de vârf (în învăţământul superior).

Cultura generală orientează, astfel, programele (pre)şcolare/universitare spre structura de bază a *cunoştinţelor* care are o funcţionalitate formativă maximă, valorificabilă prin raportare la specificul fiecărei trepte şi discipline de învăţământ. Această structură de bază poate acoperi date, fapte, evenimente etc., procesate, însă, la nivelul unor *concepte fundamentale* care:

- propun modele cognitive — *stabile, de bază* — indispensabile pentru înţelegerea fenomenului studiat;
- definesc exact dimensiunile interne, abstracte — *stabile, de bază* — ale fenomenului studiat;
- caracterizează însuşirile funcţionale, sociale — *stabile, de bază* — ale fenomenului studiat;
- creează posibilitatea aplicaţiilor variabile, realizabile în diferite contexte de dezvoltare, modificare, perfecţionare etc. a fenomenului studiat.

Valoarea formativă maximă a *conceptelor fundamentale, stabile, de bază,* care determină calitatea conţinutului instruirii, este susţinută de capacitatea acestora de: explicare generală a fenomenului studiat prin operaţii de „categorisire"; înţelegere a fenomenului studiat prin „integrarea noilor cunoştinţe în ansamblul cunoştinţelor" cu posibilităţi de dezvoltare a unor reguli, principii, legi, din ce în ce mai complexe; aplicare în situaţii concrete, variabile, prin concepte operaţionale subordonate în plan euristic sau algoritmic (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.183—188).

c) Concepţia despre învăţare, elaborată la nivel psihologic, determină calitatea conţinutului instruirii prin elementele constructive preluate de la nivelul diferitelor *teorii psihologice* valorificate/valorificabile în cadrul activităţii de proiectare pedagogică (vezi Hilgard, Ernest; Bower, Gordon, 1974).

Aceste *teorii psihologice*, dezvoltate ca „sisteme de enunţuri ştiinţifice", stimulează o anumită manieră de selecţionare şi de realizare a conţinutului programelor şcolare, definind condiţiile de bază ale unor posibile „conversii în modele de instruire" (Neacşu, Ioan, 1990, vezi p.20; 82—105).

Valorificarea teoriilor învăţării la nivelul activităţii de proiectare a conţinutului instruirii presupune abordarea acestora în contextul unei *piramide funcţionale* care sugerează diferite ierarhii pedagogice posibile şi necesare în cadrul „procesului educaţional" (vezi Davidz, Joel, R.; Ball, Samuel, 1978, p.17—60):

a) la baza piramidei: învăţarea *condiţională* clasică (întărirea *înaintea* declanşării acţiunii didactice), învăţarea *condiţională operantă* (întărirea *după* realizarea acţiunii didactice); învăţarea prin *asociaţii contigue*; învăţarea prin *imitaţie*;

b) al doilea nivel al piramidei: învăţarea prin *generalizare* şi prin *discriminare*;

c) al treilea nivel al piramidei: învăţarea *conceptelor*;

d) al patrulea nivel al piramidei: învăţarea *principiilor*;

e) al cincilea nivel al piramidei: învăţarea prin *rezolvare de probleme*;

f) al şaselea nivel al piramidei: învăţarea prin rezolvarea unor *situaţii-problemă*/învăţarea comportamentului creativ.

În practica proiectării conţinutului instruirii trebuie valorificate cele mai importante teorii ale învăţării, consacrate în plan psihologic şi socioeducaţional: *teoria condiţionării operante* (B.F.Skinner); *teoria structuralismului genetic* (J.Piaget); *teoria acţiunilor mintale* (P.I.Galperin); *teoria educaţiei intelectuale* (J.S.Bruner); *teoria condiţiilor învăţării* (R.Gagné); *teoria holodinamică a învăţării* (R.Titone); *teoria învăţării depline* (B.S.Bloom; J.B.Carrol) — vezi *Teoriile învăţării*.

Valorificarea acestor teorii presupune, în ultimă instanţă, transformarea lor în modele de instruire angajate în proiectarea şi realizarea activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, pentru orientarea acţiunilor didactice în direcţia acelor structuri operaţionale care dezvoltă, în egală măsură, experienţa şi creativitatea de învăţare a elevului dar şi a profesorului (vezi Matei, N., C., 1995, p.11—149; Neacşu, Ioan, 1990, p.20—22; 84, 85; Radu, Ion; Ionescu, Miron, 1987).

C) Activitatea de proiectare a conţinutului procesului de învăţământ angajează trei acţiuni complexe, complementare, desfăşurate într-o ordine pedagogică ierarhică, deschisă creativităţii didactice: *planificare-programare-operaţionalizare*.

a) Planificarea conţinutului procesului de învăţământ reprezintă acţiunea de elaborare a documentelor oficiale de politică a educaţiei care stabilesc: structura de funcţionare a anului şcolar/universitar, caracteristicile generale ale planului de învăţământ, criteriile de organizare a orarului şcolar/universitar.

Structura de funcţionare a anului şcolar/universitar marchează partea cea mai stabilă a planificării conţinutului procesului de învăţământ. Tradiţia instituită în acest domeniu nu exclude totuşi contestaţiile aduse în ultimul timp în legătură cu durata excesivă a vacanţei de vară care duce la pierderi importante din „stocul educaţional" acumulat în anul şcolar anterior (vezi OECD, 1989; Lisievici, Petru, 1997).

Soluţiile avansate la nivelul planificării învăţământului proiectează o structură a anului şcolar, bazată pe o perioadă cu patru sau cinci etape active intersectate cu patru sau cinci vacanţe intensive, perioadă urmată de o vacanţă de vară mare cu o durată mai apropiată însă de celelalte vacanţe evocate.

Schimbarea structurii de funcţionare a anului şcolar urmăreşte să asigure o nouă alocare a *timpului real de învăţare* oferit elevului/studentului dar şi profesorului, în condiţii care angajează diferenţierea instruirii, intensificarea studiului, multiplicarea posibilităţilor de perfecţionare şi de autoperfecţionare. Alternanţa mai multor etape de şcoală şi de vacanţă stimulează, astfel, complementaritatea formelor de educaţie (formală-nonformală-informală) şi reduce discontinuitatea care apare în procesul de învăţământ, în cazul unei vacanţe de vară prelungite la 2—3 luni.

În această perspectivă *o nouă structură de funcţionare a anului şcolar/universitar* ar putea include următoarea formulă de organizare unitară, la nivel de sistem, adaptabilă în contextul reformei învăţământului: *semestrul I*: 1 octombrie — 31 ianuarie (cu „vacanţă de crăciun" de 2 săptămâni; *vacanţă de iarnă* (1 — 28/29 februarie); *semestrul II*: 1 martie — 30 iunie (cu „vacanţă de paşti" de 2 săptămâni); *vacanţa de vară*:1 iulie — 31 august (cu oferte de activităţi speciale pentru pregătirea examenelor); *perioadă specială pentru pregătirea examenelor*: 1 — 30 septembrie.

Caracteristicile generale ale planului de învăţământ definesc criteriile pedagogice, angajate la nivel de politică a educaţiei, care asigură: alegerea obiectelor de învăţământ, proiectate disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar; succesiunea disciplinelor de învăţământ, proiectată liniar, concentric, modular; repartizarea resurselor de timp disponibil pentru realizarea activităţilor didactice şi educative în cadrul anului şcolar, trimestrial/semestrial şi săptămânal.

Planul de învăţământ, *în calitatea sa de document oficial de politică a educaţiei*, reflectă criteriile de proiectare a conţinutului, definite la nivelul obiectivelor generale ale procesului de instruire, realizabile în funcţie de structura de organizare a sistemului de învăţământ care fixează limitele „trunchiului comun de cultură generală" şi deschiderile posibile pe verti-

cala treptelor şcolare şi pe orizontala *calendarului* şi a *orarului şcolar*.

Perspectiva proiectării şi a dezvoltării curriculare vizează elaborarea unui *plan de învăţământ sistemic, optim, strategic*.

Un plan de învăţământ *sistemic* presupune *abordarea globală a conţinutului instruirii*, care asigură continuitatea între treptele şcolare, deschiderea spre interdisciplinaritate şi spre educaţie permanentă.

Un plan de învăţământ *optim* presupune valorificarea obiectivelor generale la nivelul obiectivelor specifice fiecărei trepte şi discipline de învăţământ în vederea angajării tuturor resurselor care pot contribui la reuşita viitoarelor activităţi didactice, de *predare-învăţare-evaluare*.

Un plan de învăţământ *strategic* presupune angajarea deplină a resurselor fiecărei vârste psihologice în perspectiva (auto)dezvoltării permanente a personalităţii elevului în condiţii de creativitate pedagogică superioară.

Elaborarea planului de învăţământ angajează decizia de politică educaţională în activitatea de identificare a disciplinelor de învăţământ necesare pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale stabilite la nivel macrostructural.

Alegerea disciplinelor de învăţământ valorifică standardele tradiţionale de organizare academică a cunoaşterii ştiinţifice (într-o perspectivă monodisciplinară) dar şi cele moderne şi postmoderne, de abordare interdisciplinară şi transdisciplinară, promovate la nivel de UNESCO (vezi D'Hainaut, L., 1981, p.211—216).

Elaborarea principiilor orarului şcolar presupune asigurarea unui *raport optim între*: timpul investit pentru învăţare-timpul real necesar pentru învăţare; cerinţele psihologice şi condiţiile pedagogice de igienă a învăţării; resursele de instruire *formală — nonformală — informală*.

Programarea conţinutului învăţământului reprezintă acţiunea care are drept scop elaborarea programelor şcolare în concordanţă cu obiectivele pedagogice generale şi specifice, elaborate la nivel de politică a educaţiei, în funcţie de liniile de proiectare curriculară existente în cadrul planului de învăţământ.

Definiţia clasică a programării evidenţiază următoarele elemente operaţionale, care asigură conţinutul instruirii realizabil la fiecare clasă prin intermediul fiecărei discipline de învăţământ: volumul de cunoştinţe care trebuie dobândite de elevi; priceperile şi deprinderile, care trebuie formate la elevi; valorile esenţiale, selecţionate şi structurate pentru *formarea-dezvoltarea* elevilor; tehnologiile didactice adecvate pentru stimularea reuşitei elevului în activitatea de învăţare (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.376).

Perspectiva curriculară impune o nouă modalitate de programare a conţinutului instruirii, bazată pe ierarhizarea următoarelor operaţii pedagogice:

a) raportarea la obiectivele specifice (fiecărei trepte şi discipline şcolare dar şi fiecărei dimensiuni şi forme de educaţie);

b) stabilirea structurii tematice a disciplinei şcolare respective (pe criterii de accesibilitate, gradare, deschidere a cunoştinţelor şi capacităţilor care asigură relevanţa — secvenţialitatea/liniară, concentrică, modulară — consistenţa/internă, externă a conţinutului instruirii);

c) precizarea îndrumărilor metodologice (anticiparea strategiilor de *predare-învăţare-evaluare* necesare în diferite contexte didactice/pedagogice);

d) proiectarea calendaristică a activităţilor de predare-învăţare-evaluare (raportabilă la condiţiile clasei de elevi, la caracteristicile manualului şcolar şi ale altor materiale de învăţare).

Operaţionalizarea conţinutului procesului de învăţământ presupune elaborarea unor manuale şcolare/cursuri universitare şi a altor materiale de învăţare destinate, în mod special, elevului, studentului (culegeri, crestomaţii, caiete de exerciţii etc.).

Manualul şcolar reprezintă un document oficial de politică a educaţiei, care asigură concretizarea programei şcolare într-o formă care vizează prezentarea cunoştinţelor şi capacităţilor la nivel sistemic, prin diferite unităţi didactice, operaţionalizabile, în special, din perspectiva elevului/studentului: capitole, subcapitole, grupuri de lecţii/cursuri, seminare; lecţii/cursuri, seminare; secvenţe de învăţare etc.

Acest document oficial îndeplineşte patru funcţii pedagogice, valabile şi în cazul elaborării altor materiale de învăţare, destinate, în mod special, elevilor (vezi Nicola, Ioan, 1996, p.372): *funcţia de informare* (care evidenţiază sistemul de cunoştinţe şi capacităţi fundamentale în domeniului de studiu respectiv prezentate prin mijloace didactice adecvate: imagini, scheme, desene, fotografii, simboluri etc.); *funcţia de formare* (care vizează stimularea activităţii individuale, independente a elevilor); *funcţia de antrenare*, care stimulează operaţiile de declanşare, activare şi susţinere a atenţiei şi a motivaţiei elevilor în şi pentru învăţare); *funcţia de autoinstruire*, care stimulează

mecanismele de conexiune inversă internă existente la nivelul acţiunilor didactice).

Structura manualului şcolar reflectă dimensiunile funcţionale evocate, asigurând concretizarea programei prin realizarea, în ordine ierarhică, a următoarelor operaţii pedagogice: identificarea unităţilor de conţinut; specificarea experienţelor de învăţare corespunzătoare; programarea unităţilor de instruire la nivelul unor secvenţe evaluabile în termeni de performanţă-competenţă; angajarea acţiunilor de *predare-învăţare-evaluare*, la nivelul conştiinţei pedagogice a profesorului; îndrumarea proiectelor de „învăţare în clasă" şi de „învăţare acasă".

Elaborarea materialelor de învăţare complementare sau auxiliare în raport cu manualul şcolar implică aceeaşi logică de concretizare/operaţionalizare a conţinutului instruirii. Calitatea lor depinde de capacitatea de: proiectare flexibilă a unităţilor de conţinut; stimulare optimă a disponibilităţilor creative ale profesorului; angajare deplină a resurselor de învăţare şcolară ale elevului.

Vezi **Curriculum, Manualul şcolar, Planul de învăţământ, Programa şcolară, Proiectarea pedagogică.**

CONVERSAŢIA EURISTICĂ

Conversaţia euristică reprezintă o metodă didactică/de învăţământ în care predomină acţiunea de comunicare orală, iniţiată de profesor, orientată special pentru activarea operaţiilor logice ale gândirii elevului, necesare în procesul de descoperire şi de valorificare a cunoştinţelor şi a capacităţilor proiectate conform obiectivelor instituţionalizate la nivelul programelor şcolare/universitare.

În perspectivă istorică, metoda conversaţiei euristice valorifică „maieutica", lansată de Socrate (469—399 î.e.n.), care promovează „arta de a moşi spiritul". Modelul respectiv sugerează dialogul proiectat de cadrul didactic printr-o suită de *întrebări* (Ce?...; Cum?...; De ce?...), care angajează procesele de cunoaştere ale elevului pe circuite de gândire convergentă şi divergentă productive la nivelul unor explicaţii, aplicaţii, analize-sinteze, interpretări, aprecieri critice.

În această perspectivă *conversaţia euristică* este opusă celei *catehetice*, organizată doar pentru realizarea unei simple reproduceri a cunoştinţelor asimilate anterior în vederea fixării şi a consolidării lor. (vezi Nicola, Ioan, 1996, p.378).

Din perspectiva funcţionalităţii sale didactice, conversaţia euristică „este opusă metodei algoritmizării care aplică o procedură riguroasă", realizabilă pas cu pas. Din contră, metoda conversaţiei euristice „permite adaptarea autonomă a elevului la nivelul unui program de activitate care se modifică în funcţie de rezultatele obţinute" (De Landsheere, Gilbert, 1992, p.152).

Structura de organizare a conversaţiei euristice presupune selecţionarea adecvată a întrebărilor, proiectate în cadrul unor exerciţii intelectuale cu valoare de procedee didactice flexibile. Indiferent de natura lor (întrebări închise-deschise; întrebări care vizează cercetarea-acţiunea practică; *întrebări-problemă* — întrebări care vizează *situaţii-problemă* etc.), întrebările selecţionate trebuie integrate în structura conversaţiei euristice asigurând realizarea funcţiei sale specifice de activare a gândirii elevului (în diferite circumstanţe didactice: descoperirea, sistematizarea, consolidarea, evaluarea cunoştinţelor şi capacităţilor stabilite la nivelul unor obiective specifice incluse în programele şcolare).

Eficientizarea metodei conversaţiei euristice implică: limitarea drastică a întrebărilor care angajează mai mult memoria; crearea situaţiilor de învăţare care asigură transformarea întrebărilor în întrebări-problemă; respectarea potenţialului de reflecţie al fiecărui elev, în termenii stimulării raportului dintre acţiunea verbală externă şi acţiunea verbală internă.

Vezi **Metodele didactice/de învăţământ.**

CORE CURRICULUM

Conceptul de *core curriculum* defineşte tendinţa de abordare *normativă* a problematicii proiectării activităţilor de educaţie/instruire. Această tendinţă, opusă celei *descriptiviste*, reflectă o prioritate lansată în proiectarea pedagogică, în anii 1950—1960, mai întâi în S.U.A., apoi în cadrul *şcolii comprehensive* (britanice, scandinave, sudasiatice ...), prioritate care urmăreşte *formarea-dezvoltarea* întregii populaţii şcolare la un nivel de bază mai ridicat corespunzător cerinţelor culturale, economice şi politice ale timpului şi dinamicii structurilor psihologice ale personalităţii elevului, implicate în activitatea de *predare-învăţare-evaluare*. În plan social, în contextul afirmării valorilor democraţiei, obiectivul egalităţii sau al egalizării şanselor la o educaţie/instruire de calitate este asociat astfel cu „ideea unui *curriculum comun* propus sau impus la toată lumea în învăţământul secundar de

masă" (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxième édition, 1998, p.242).

Conţinutul conceptului de "core curriculum" acoperă o realitate pedagogică distinctă, individualizată, care include *baza* de: *cunoştinţe — strategii* (susţinute de aptitudini) — *atitudini* (susţinute comportamental) considerate indispensabile pentru *formarea-dezvoltarea* normală a tuturor elevilor în cadrul învăţământului secundar inferior, devenit general şi obligatoriu în sistemele moderne de educaţie/instruire. De aici rezultă şi denumirile propuse în ultimele decenii, echivalente sau relativ echivalente în raport cu formula de „*core curriculum*", vehiculată în limba engleză: *curriculum de bază, curriculum general, curriculum obligatoriu, curriculum comun, curriculum îndreptăţit* ...

Analiza termenilor semnalaţi permite evidenţierea unor conotaţii, evoluţii sau opţiuni metodologice: a) *curriculumul de bază* acoperă treptele de şcolaritate necesare pentru fundamentarea procesului de *formare-dezvoltare* a personalităţii elevului — în această accepţie, reformele şcolare realizate în ultimele decenii susţin prelungirea *curriculumului de bază* din învăţământul primar în învăţământul secundar inferior, general şi obligatoriu care devine, implicit, învăţământ de bază; b) *curriculumul general* defineşte educaţia/instruirea generală necesară ca bază de cunoştinţe — aptitudini şi atitudini *generale*, realizabilă în termeni de *cultură generală*, premisa integrării sale, în viitoarele trepte şcolare — de profil, de specialitate, de profesionalizare; c) *curriculumul obligatoriu* evidenţiază statutul şcolii generale care angajează responsabilitatea elevului (şi a familiei) în raport cu programele de educaţie/instruire de bază oferite — vezi legăturile existente între dreptul la educaţie şi obligaţia de a răspunde la oferta socială de educaţie generală necesară în perspectiva integrării personalităţii în diferitele domenii ale societăţii; d) *curriculumul comun* desemnează disciplinele şi temele de studiu obligatorii propuse în învăţământul de bază conform unor obiective generale, considerate terminale, evaluabile pe criterii unitare, în perspectiva anticipării evoluţiilor viitoare ale elevului; e) *curriculumul îndreptăţit* apare ca o replică faţă de formula, cu conotaţii negative, a învăţământului obligatoriu, evidenţiind responsabilitatea societăţii faţă de elev (şi familie), în contextul dreptului pe care îl are acesta (şi familia sa) la o educaţie/instruire generală de calitate.

O atenţie aparte este acordată în literatura de specialitate termenului de *curriculum central*, echivalent cu noţiunea de *core curriculum*, considerat mai adecvat din punct de vedere pedagogic datorită conotaţiilor sale pozitive, referitoare la: a) dreptul la educaţie, realizabil în termeni calitativi („prin cunoştinţe şi abilităţi transmise tuturor elevilor, indiferent de sex, origine etnică sau zonă rezidenţială, până la obţinerea unui nivel acceptabil de succes educaţional"); b) prioritătile educaţionale (care condiţionează „selecţia cunoştinţelor, abilităţilor şi valorilor considerate esenţiale pentru întreaga populaţie şcolară"); c) modelele de proiectare consacrate (vezi OECD, 1989) — vezi Lisievici, Petru, în Revista de pedagogie, nr. 3—4/1994, *Curriculum şi dezvoltare curriculară*.

În literatura de specialitate de limbă franceză, ca echivalent pentru *core curriculum*, este avansat termenul de *trunchi comun* (*de cultură generală*), asociat cu ideea *şcolii unice şi continue* „care trebuie să preceadă orice specializare, servindu-i ca fundament şi justificare". Acest concept evidenţiază importanţa prelungirii *şcolii generale* până la vârsta de 15—16 ani, extindere argumentată psihologic („pentru a da elevilor posibilitatea să-şi exploateze capacităţile şi să-şi corijeze slăbiciunile"), *sociologic* („pentru a suprima orientările premature, evitând segregările şcolare") şi *pedagogic* (pentru a avansa o nouă structură de organizare a sistemului de învăţământ, „nodul reformelor aflate în curs de desfăşurare") — vezi Clausse, Arnould, 1973, p.127—133.

Evoluţia conceptului de „core curriculum" este marcată de progresele înregistrate în procesul de democratizare a învăţământului datorat consolidării *trunchiului comun de cultură generală*, „temperată uneori printr-un proiect de diferenţiere sau de individualizare a metodologiei pedagogice". *Curriculum comun* este redus astfel la un *curriculum nucleu* care concentrează numai câteva materii de bază cu statut de obligativitate (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxième édition, 1998, p.242).

În cadrul *Teoriei curriculumului*, noţiunea de *core curriculum* reprezintă o structură operaţională care susţine dozarea raţională a conţinuturilor educaţiei/instruirii, deschiderea şi perfecţionarea lor continuă printr-o geometrie variabilă, valorificabilă între o dimensiune minimă (nucleul propriu-zis) şi o dimensiune maximă (nucleul pregnant sau extins, sau aprofundat). Noţiunea de *curriculum nucleu*, delimitată în calitate de *curriculum principal*, dobândeşte astfel o semnificaţie dublă: a) o semnificaţie redusă la „o temă-

nucleu" (*core-topic*) angajată transdisciplinar sau pluridisciplinar (vezi, de exemplu, resursele unor teme actuale precum: democraţia, poluarea, informatizarea, tehnologia etc.); b) o semnificaţie extinsă la un set de discipline studiate de toţi elevii în cadrul unui *ciclu curricular*, integrat la nivelul unei trepte şcolare — vezi Ungureanu, Dorel, 1999.

Teoria curriculumului valorifică noţiunea de *core curriculum* definită, în mod explicit, la nivelul structurii unitare angajată strategic în interiorul planului de învăţământ prin intermediul „unui set comun de concepte, principii, căi de cunoaştere" (Goodland, J., 1984). Funcţia sa de natură metodologică susţine, pe de o parte, legătura dintre conţinuturile diferitelor discipline şcolare, iar pe de altă parte, cultura generală proprie fiecărei discipline, importantă în plan formativ, în raport cu vârsta elevilor şi cu perspectiva de evoluţie a acestora. *Trunchiul comun* asigură baza *formării-dezvoltării* permanente a tuturor elevilor, prin soliditatea rădăcinilor sale ancorate la nivelul învăţământului primar şi secundar inferior, premisa ramificaţiilor tot mai pronunţate în învăţământul secundar superior şi, mai ales, în învăţământul universitar.

Structura curriculumului de bază include un ansamblu de elemente componente, angajate în orice activitate de proiectare curriculară, elemente care pot fi grupate în jurul a „patru întrebări fundamentale":

1) Ce învăţăm?... — răspunsul implică definirea *obiectivelor* şi a *conţinuturilor* corespunzătoare, având ca rezultat *selecţia curriculară* optimă (cunoştinţe/*de bază* — strategii/*de bază* — valori, norme, atitudini/*de bază*);

2) Cum învăţăm? ... — răspunsul implică alegerea *metodologiei optime* (pentru activizarea şi individualizarea instruirii/educaţiei);

3) Când învăţăm?... — răspunsul implică alegerea momentului optim pentru însuşirea (cunoştinţelor/*de bază* — strategiilor/*de bază* — valorilor, normelor, atitudinilor/*de bază*), moment stabilit în funcţie de experienţa de învăţare a elevilor — vezi acţiunea de *secvenţializare* a culturii generală pe nivel de învăţământ, ciclu curricular; arie curriculară, disciplină de învăţământ, temă de studiu, activitate didactică/educativă;

4) Ce, cum, când evaluăm? ...— răspunsul implică acţiuni de *măsurare-apreciere-decizie* a rezultatelor activităţilor propuse, acţiuni cu funcţie de reglare-autoreglare, angajată în termeni de *dezvoltare curriculară* continuă (perfecţionare a *proiectelor curriculare* propuse la diferite niveluri de referinţă) — vezi *Diseno Curricular Base. Educacion Secundaria Obligatoria I*, 1989, p.22.

Practica proiectării curriculare angajează problematica proprie construcţiei *curriculumului comun*, esenţială pentru realizarea unui proiect global de maximă deschidere şi flexibilitate. Această problematică implică definirea şi articularea următoarelor *elemente componente*:

· Obiectivele generale ale nivelului şcolar sau treptei şcolare, exprimate în termeni de capacităţi dobândite de elevi la sfârşitul etapei de referinţă;

· Obiectivele generale ale ariilor curriculare derivate din treptele şcolare de referinţă;

· Blocurile mari de conţinuturi care includ cunoştinţe *fundamentale* — strategii *fundamentale* — valori, norme, atitudini *fundamentale*;

· Orientările metodologice adresate profesorilor, referitoare la activitatea de *predare-învăţare-evaluare* (idem, vezi p.29—44).

Trebuie remarcată importanţa *curriculumului comun* — conceput în calitate de *curriculum central* — în proiectarea reformelor de sistem realizate şi dezvoltate în ultimele decenii. Ele valorifică documentele oficiale de planificare a educaţiei care consemnează următoarele *caracteristici esenţiale* ale *curriculumului comun*, premisă a educaţiei generale prelungită la nivelul structurii sistemului de învăţământ ca *educaţie de bază:* a) reprezintă *o parte însemnată* a *curriculumului global*, semnificativă din punct de vedere pedagogic şi social; b) implică un set de *conţinuturi fundamentale*, specificate pedagogic în termeni de *cunoştinţe, abilităţi* şi *valori*; c) angajează mecanisme de implementare (de *planificare, realizare* şi *dezvoltare curriculară*) operabile în cadrul tuturor şcolilor integrate în sistem; d) instituie mijloace de evaluare a rezultatelor obţinute, validate şi aplicate pe criterii pedagogice unitare, la scara întregului sistem de învăţământ (vezi OECD, 1989).

Reformele realizate în ultimele decenii în învăţământul general şi obligatoriu, în ţările Uniunii Europene, evidenţiază importanţa *„trunchiului comun* identic pentru toţi elevii", prelungit până la vârsta de 16 ani (clasa a IX-a sau clasa a X-a), după modelul lansat încă din anii 1960—1970. În această perspectivă curriculară, „şcolile trebuie să ofere o formaţie comună, elevii trebuie să fie instruiţi în aceleaşi şcoli şi aceleaşi clase, oricare ar fi originile lor socio-economice şi reuşita lor şcolară". Iar argumentaţia adusă în favoarea unui *core curriculum* de acest tip este de natură: a) *politică* („toţi elevii sunt fiinţe umane

egale"); b) *psihologică* („toţi elevii, oricare ar fi originile lor socio-economice, posedă această capacitate înnăscută"); c) *sociologică* („toţi elevii trebuie să se bucure de un învăţământ calitativ asemănător, beneficiind de acelaşi drept de reuşită în viaţă, fără deosebire de clasă") — Education, Formation, Jeunesse/Comission Européene, 1997, p.19.

Conceptul de *core curriculum* are un rol semnificativ şi la nivelul învăţământului secundar superior (liceal, profesional). Astfel „generalizarea învăţământului (n.n.— în învăţământul obligatoriu) şi prelungirea trunchiului comun (în învăţământul postobligatoriu) corespund obiectivelor de a se asigura o formare comună de bază şi de a se diversifica posibilităţile de studiu în funcţie de varietatea cerinţelor şi aspiraţiilor, asigurându-se, în acelaşi timp, egalitatea efectivă a diferitelor tipuri de învăţământ şi de formare şi mobilitate a elevilor (*Învăţământul în alte ţări*, 1990, p.25). Mai mult decât atât, datorită resurselor sale formative superioare, *curriculumul comun* este menţinut şi la nivelul învăţământului superior, care, după modelul Harvard (promovat din anii 1970), include „opt cursuri obligatorii, care nu este obligatoriu să fie predate în acelaşi fel": literatură, artă, istorie, analiză socială, filozofie, limbi şi culturi străine, tehnologie, informatică. Acest program curricular comun urmăreşte prioritar „modul de înţelegere şi de investigare specific fiecărei discipline şi nu efortul de a prezenta o masă de informaţii puţin structurate şi analizate" (vezi Husen, Torsten, 1991).

Cercetarea pedagogică iniţiată în România în perspectiva reformei învăţământului a avansat „următorul corpus de componente", necesar în cadrul învăţământului obligatoriu, la nivel de *core curriculum*: a) „idealul educaţional şi finalităţile educaţiei" (n.n.— finalităţile macrostructurale); b) obiectivele generale şi *profilul de formare* vizat de învăţământul obligatoriu" (n.n.-*formarea-dezvoltarea* personalităţii de bază); c) sistemul obiectivelor de studiu şi schemele orare destinate parcurgerii acestora; d) obiectivele terminale ale diverselor arii curriculare (şi discipline) pe ani de studiu; e) conţinuturile aferente acestor obiective; f) standardele consemnând performanţele absolut necesare de atins de către fiecare absolvent al învăţământului obligatoriu" (vezi *Curriculum şcolar. Ghid metodologic*, coordonator, Crişan, Alexandru, 1996, p.6, 7).

Noul Curriculum Naţional proiectat în România în 1998, defineşte *trunchiul comun* numit şi *curriculum comun*, la nivelul „numărului minim de ore promovat pentru fiecare disciplină obligatorie în parte". În învăţământul obligatoriu, pentru clasele I—IX, rezultă astfel următorul total de ore obligatorii: 16 (clasele I—II); 18 (clasa a III-a); 19 (clasele a IV-a, a V-a); 20 (clasa a VI-a); 22 (clasa a VII-a); 23 (clasa a VIII-a); 24 (clasa a IX-a). În viziunea autorilor acestui proiect curricular, orele care alcătuiesc trunchiul comun sunt completate: „fie prin una sau mai multe ore din plaja orară indicată, prin Planul-cadru, pentru o anumită disciplină; fie prin ore alocate pentru discipline opţionale, în carul diverselor arii curriculare; fie prin mai multe ore din plaja orară, alături de ore pentru disciplinele opţionale". Cunoscând şi valorificând resursele formative ale *trunchiului (curriculumului) comun*, „şcoala trebuie să asigure un raport optim între disciplinele obligatorii şi cele opţionale" (Ministerul Educaţiei Naţionale, 1999, p.18, 19).

Vezi Curriculum, Nivelul de învăţământ, Sistemul de învăţământ, Structura sistemului de învăţământ.

CREATIVITATEA PEDAGOGICĂ

Creativitatea pedagogică defineşte modelul calităţilor necesare educatorului/cadrului didactic pentru proiectarea şi realizarea unor activităţi eficiente prin valorificarea capacităţilor sale de înnoire permanentă a acţiunilor specifice angajate la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ.

Elaborarea acestui model presupune raportarea la *conceptul psihologic de creativitate* care desemnează dispoziţia ce există în stare potenţială la orice individ şi la orice vârstă de a produce ceva nou şi relevant la scară socială şi individuală (vezi *Dictionnaire de la psychologie*, 1995, p.67).

Structura creativităţii exprimă interdependenţa existentă între *produsul creator — procesul creator — personalitatea creatoare*.

a) Produsul creator reprezintă, în esenţă, un element *nou* în raport cu experienţa socială anterioară sau cu experienţa de viaţă a unui individ.

Validitatea produsului creator angajează două criterii complementare: a) criteriul *originalităţii*, care oferă „un cadru de corelare care reprezintă spaţiul ierarhic de manifestare a creativităţii, în plan individual sau social (Landau, Erika, 1979, p.20); b) criteriul *relevanţei*, care permite autoevaluarea performanţei, indiferent de forma sa de manifestare (produs creator material sau spiritual), în termeni de *utilitate socială*;

Originalitatea şi relevanţa produsului creator, exprimate la diferite grade de generalitate, acoperă cinci niveluri ierarhice:

· *nivelul expresiv* care vizează comportamentul unei persoane cu anumite caracteristici creative demonstrate în termeni de spontaneitate şi de libertate de reacţie, semnificative în plan individual (expresivitatea copilului este tipică pentru acest nivel al produsului creator);

· *nivelul productiv* care vizează realizarea unor produse (obiecte, fenomene, relaţii etc., de natură materială sau spirituală) care exprimă originalitatea individuală a autorului, fără a atinge dimensiunea valorilor creative semnificative şi în plan social;

· *nivelul inventiv* care vizează reordonarea însuşirilor specifice obiectelor, fenomenelor, relaţiilor etc., studiate anterior, în vederea transformării calitative a acestora la o limită situată practic între originalitatea individuală şi originalitatea socială;

· *nivelul inovator* care vizează elaborarea unor produse noi şi originale în plan teoretic şi aplicativ, care asigură restructurarea obiectelor, fenomenelor, relaţiilor etc, studiate în cadrul unui anumit domeniu de activitate (prin mijloace de cercetare fundamentală-orientată-operaţională);

· *nivelul emergent* care vizează realizarea unor *produse creative superioare* care restructurează/revoluţionează nu numai domeniul de activitate cu sferă de referinţă imediată (ştiinţă, tehnologie, artă, educaţie etc.), ci şi evoluţia societăţii în ansamblul său (vezi rolul educaţiei şi al cercetării ştiinţifice în evoluţia societăţii postindustriale de tip informatizat).

Primele două niveluri corespund *planului secundar* al creativităţii care stimulează apariţia unor elemente noi semnificative doar în raport cu experienţa individuală. Ele asigură înţelegerea fenomenelor studiate, chiar lărgirea acesteia, dar în limite cunoscute sau aplicate deja la scara valorilor sociale.

Ultimele două niveluri corespund *planului primar* al creativităţii care oferă „o nouă înţelegere" a fenomenelor studiate. Ele asigură transformarea/restructurarea în adevăruri noi în raport cu realizările anterioare, înregistrate într-un domeniu sau altul de activitate.

Între cele două niveluri, un rol aparte revine *inventivităţii*. Ea trebuie concepută ca un nivel tranzitoriu care stimulează saltul de la produsele creative semnificative individual la produsele creative angajate social.

b) Procesul creator presupune parcurgerea următoarelor patru etape:

· *pregătirea*, care reprezintă o acţiune complexă bazată pe următoarele operaţii: identificarea problemei în termeni optimi (natură, specific, timp etc.); analiza datelor problemei în vederea formulării clare a acestora (premise, principii, resurse posibile şi necesare); acumularea şi selecţionarea informaţiei necesare pentru abordarea corectă a problemei; prelucrarea şi sistematizarea informaţiei stocate; elaborarea strategiei de rezolvare a problemei la nivelul unui plan operativ;

· *incubaţia*, care reprezintă o acţiune complexă realizabilă intensiv sau/şi extensiv prin diferite operaţii de organizare şi reorganizare a informaţiei pregătite anterior prin procesări care valorifică experienţa individuală şi socială a subiectului la nivelul conştiinţei acestuia dar şi în planul verigilor sale profunde, dependente de zona inconştientului şi a subconştientului;

· *iluminarea*, care reprezintă acţiunea complexă de asociere şi de combinare a informaţiei care declanşează momentul *inspiraţiei*, respectiv al *descoperirii* soluţiei optime de rezolvare a problemei;

· *verificarea*, care reprezintă acţiunea complexă de evaluare finală a soluţiei adoptate anterior, realizabilă prin operaţii de apreciere, validare, aplicare etc., în condiţii de amendare, finisare, ajustare, reorganizare, perfecţionare permanentă.

c) Personalitatea creatoare reprezintă cea de-a treia *dimensiune a creativităţii*, care evidenţiază resursele sistemului psihic uman, capacitatea acestuia de a angaja un *proces creator*, susţinut la nivelul conştiinţei individuale, cu scopul de *a produce ceva nou*, original şi eficient.

Trăsăturile personalităţii creatoare pot fi grupate la nivelul următoarelor trei categorii de factori: intelectuali — operaţionali — comportamentali (vezi Nicola, Gr., coordonator, 1981, p.12—22):

Factorii intelectuali, incluşi în modelul tridimensional (elaborat de Guilford), vizează *interacţiunea* dintre *operaţii* (cunoaştere, memorie, gândire convergentă, gândire divergentă, apreciere critică); *conţinuturi* (exprimate: complementar, semantic, simbolic, imagistic); *produse* (proiectate/realizate ca: elemente, clase, relaţii, sisteme, transformări, predicţii).

Interacţiunea *operaţii-conţinuturi-produse* evidenţiază trei calităţi intelectuale tipice personalităţii creatoare: *fluiditatea* sau *fluenţa* (capacitatea de a

realiza, cu uşurinţă, asocieri între idei, fapte, situaţii etc.); *flexibilitatea* („capacitatea de adaptare la instrucţiuni schimbate"); *originalitatea* (capacitatea de a propune soluţii noi, rare din punct de vedere statistic);

Factorii operaţionali sunt angajaţi la nivelul procedeelor specifice creativităţii, sintetizate în două categorii de *tehnici*: a) *tehnici tipice metodei brainstorming/asalt de idei,* care presupune respectarea următoarelor *reguli*: anularea criticismului, libertatea de producere a ideilor, combinarea şi recombinarea ideilor, perfecţionarea lor; b) *tehnici tipice gândirii creative*: tehnica listei de atribute, tehnica sintezelor morfologice, tehnica metaforei şi analogiei;

Factorii comportamentali sunt exprimaţi la nivel de: *stil cognitiv* (analitic sau sintetic, măsurabil prin „variabile de consistenţă şi nonconformism"); *atitudini cognitive* (care „permit o valorificare optimă a aptitudinilor şi cunoştinţelor în curs creator"; *motivaţie creatoare* (care implică „nevoia de noutate şi de orientare spre nou") — vezi Popescu-Noveanu, Paul, 1978, p. 18.

Funcţiile creativităţii determină structura tridimensională a creativităţii la nivel social, psihologic şi pedagogic. Pe de altă parte, *structura tridimensională a creativităţii* reflectă cerinţele funcţionale ale creativităţii la nivel de *produs-proces-personalitate.*

a) Funcţia socială a creativităţii determină modul de realizare a produsului creator stimulând şi dirijând acele comportamente ale personalităţii semnificative din perspectiva perfecţionării raportului cognitiv, afectiv, motivaţional asumat faţă de realitatea economică, politică, culturală etc. În această accepţie, produsul creativ este cu atât mai elevat cu cât este mai extinsă şi mai profundă (re)structurarea posibilităţilor personalităţii de înţelegere a realităţii sociale (vezi Landau, Erika, 1979, p.77).

Funcţia socială a creativităţii urmăreşte, însă, nu numai calitatea imediată a produsului creator, ci şi efectele optimizante ale acestuia care au o sferă de acţiune din ce în ce mai largă, la nivel temporal şi spaţial, mergând chiar până la nivelul relaţiilor de macrosistem. În acest sens, există „un specific social al creativităţii", concretizat în faptul că „fiecare societate stimulează şi reflectă un tip aparte de creativitate" (vezi Roco, Mihaela, 1979, p.29).

b) Funcţia psihologică a creativităţii determină modul de realizare a procesului creator, angajând toate resursele existente la nivelul sistemului psihic uman, cu unele accente evidente care vizează:

- *inteligenţa*, în calitate de aptitudine generală, care asigură premisa *sesizării-rezolvării-inventării* de probleme şi de situaţii-problemă;
- *gândirea*, în calitate de proces de cunoaştere logică, proiectată multifazic, pe baza unităţii *informaţional-operaţional*, realizabilă în sens *convergent-divergent*;
- *imaginaţia*, în calitate de proces de cunoaştere logică, specializat în (re)producerea noului prin (re)combinarea informaţiilor dobândite anterior;
- *aptitudinile speciale*, în calitate de „vectori" ai acţiunii eficiente, reglatori în anumite domenii de activitate;
- *atitudinile (afective, motivaţionale, caracteriale)*, în calitate de „vectori" ai acţiunii eficiente, autoreglatori în orice domeniu de activitate.

Privite din perspectiva funcţionalităţii lor creative, toate elementele sistemului psihic uman pot evolua ca însuşiri generale ale personalităţii creatoare implicate de-a lungul întregului proces creator.

c) Funcţia pedagogică a creativităţii determină modul de comportare a *personalităţii creatoare*, angajată în proiectarea unor acţiuni educaţionale/didactice realizabile în condiţii de transformare continuă a raporturilor *subiect-obiect.*

Definirea conceptului de creativitate pedagogică presupune valorificarea deplină a componentelor *structural-funcţionale*, analizate anterior, interpretabile şi realizabile în *sens prioritar formativ.*

Structura creativităţii pedagogice evidenţiază anumite caracteristici specifice, dezvoltate la nivelul: *produsului creator — procesului creator — personalităţii creatoare.*

a) Produsul creator de tip pedagogic este situat la *nivelul inventivităţii* care reflectă capacitatea educatoarelor, învăţătorilor, profesorilor de *„a produce" corelaţii instrucţionale şi educaţionale noi* (vezi corelaţia *subiect-obiect*, dezvoltată la nivelul structurii acţiunii educaţionale/didactice) în raport cu realizările anterioare.

În această accepţie, valorificând o teză de bază, afirmată la nivelul praxiologiei — „orice lucru bine făcut este un lucru nou" (vezi Kotarbinski, Tadeusz, 1976) — orice activitate didactică/educativă (lecţie, oră de dirigenţie etc.) *eficientă* este o *activitate nouă* care asigură adaptarea proiectului pedagogic la situaţiile concrete ale clasei şi ale câmpului psihosocial, aflate într-o continuă schimbare şi transformare. Această tendinţă susţine în timp (auto)perfecţionarea permanentă a activităţii didactice/educative, cu efecte

optimizante nu numai în plan psihopedagogic, ci şi în plan social (cultural, politic, economic).

Produsul creator de tip pedagogic angajează cel puţin nivelul inventivităţii, situat între creativitatea semnificativă doar în sens individual şi cea relevantă (şi) în plan social. La acest nivel „ nu ajung decât puţini indivizi" şi anume „cei mai flexibili şi mai receptivi la prelucrări simbolice pe spaţii largi" (Landau, Erika, 1979).

Învăţământul determină creşterea numărului acestora tocmai datorită exerciţiului de creativitate angajat permanent la nivelul lecţiei, orei de dirigenţie etc., care solicită educatorului adaptarea continuă la situaţii noi, imprevizibile, în regim de viteză rapidă.

Produsul creator reflectă complexitatea corelaţiilor *subiect-obiect*, corelaţii angajate la nivelul acţiunii educaţionale/didactice, prin multiplicarea corespondenţelor pedagogice necesare între *obiectivele* pedagogice — *conţinuturile* pedagogice — *strategiile de predare-învăţare-evaluare*, direcţionate special pentru realizarea unui învăţământ prioritar formativ.

Domeniul educaţiei dezvoltă un spaţiu şi un timp pedagogic deschis creativităţii în plan individual (creativitatea cadrului didactic, creativitatea elevului), colectiv (creativitatea colectivului didactic, creativitatea clasei de elevi, creativitatea microgrupurilor de elevi) şi social (creativitatea organizaţiei şcolare, creativitatea comunităţii educaţionale, naţionale, teritoriale, locale).

b) Procesul creator de tip pedagogic este angajat la nivelul proiectării didactice/educaţiei care presupune valorificarea etapelor de *pregătire-incubaţie-iluminare-verificare* a modului de realizare a lecţiei, orei de dirigenţie etc., în sens prioritar formativ.

Primele două etape — *pregătirea* şi *incubaţia* — impun un anumit (auto)control pedagogic, exercitat de cadrul didactic în diferite contexte educaţionale. El reorientează tensiunea psihologică a elevului într-o direcţie constructivă, favorabilă realizării produsului creator vizat.

Etapa *iluminării* presupune înţelegerea deplină a situaţiei didactice/educative create, stimulând decizia originală şi eficientă, condensată afectiv într-un anumit moment de eliberare, „la care nu se poate ajunge dacă lipsesc premisele obţinute în faza de incubaţie" (Landau, Erika, 1979, p.70).

Etapa *verificării* definitivează procesul creator, exprimat printr-un produs specific — simbol scris, verbal; obiect, acţiune, relaţie socială etc. — care respectă particularităţile domeniului de referinţă (ciclu, disciplină de învăţământ etc.), acţionând la nivelul perfecţionării corelaţiei *subiect-obiect*, angajată în mediul şcolar şi extraşcolar.

Procesul creator implică sesizarea şi rezolvarea unor probleme, acţiune complexă bazată pe următoarele operaţii: definirea şi înţelegerea tipului de problemă; avansarea unor soluţii virtuale; aprecierea ipotetică a soluţiilor probabile; (re)actualizarea/activarea cunoştinţelor şi capacităţilor necesare pentru alegerea soluţiei optime; alegerea soluţiei optime pe criteriul originalităţii şi al eficienţei; aplicarea soluţiei optime în cadrul specific definit de problema existentă; verificarea modului de rezolvare a problemei în sens managerial (abordare sistemică — optimă — strategică).

Rezolvarea unor probleme din ce în ce mai complexe, în contexte pedagogice deschise, creează premisa sesizării unor *situaţii-problemă* care solicită soluţii originale bazate pe restructurarea cunoştinţelor şi a capacităţilor dobândite. Intersecţia *problematizare* (a cărei premisă constă în actul de sesizare a *situaţiei-problemă*) — *creativitate* presupune rezolvarea şi chiar inventarea unor *situaţii-problemă* la niveluri tipice procesului creator ştiinţific, bazat pe calităţile *stilului elaborat* şi pe cele ale *stilului inspirat*.

Procesul creator de tip pedagogic valorifică ambele stiluri evocate. Ca tendinţe, ele pot fi accentuate la nivelul unor discipline şcolare. Determinarea unor soluţii didactice/educative, originale şi eficiente, angajează, însă, în egală măsură, „ştiinţa şi arta pedagogică".

Toate etapele procesului creator contribuie la rezolvarea unor probleme şi a unor *situaţii-problemă*, care apar în activitatea de *predare-învăţare-evaluare*: etapa *pregătirii*, prin „colectarea materialului-brut", care asigură o bază pentru desfăşurarea procesului creator propriu-zis; etapa *incubaţiei*, prin capacitatea sa de aparentă „distanţare de problemă" sau de *situaţia-problemă* (care solicită soluţii creatoare); etapa *iluminării*, prin concentrarea motivaţională maximă, care declanşează opţiunea cognitivă pentru o anumită soluţie aplicabilă în sens creator; etapa *verificării*, prin testarea rezultatelor în condiţii şi forme variabile, relevante în sens prioritar formativ.

Acest model stimulează disponibilităţile creative ale elevului în activitatea de rezolvare sistematică a *situaţiilor şcolare-problemă*, realizabilă în mod special prin: *pregătirea elevului* (delimitarea şi definirea problemei/*situaţiei-problemă* în termenii unor însuşiri funcţionale; analiza structurii problemei/*situaţiei-*

problemă; analiza elementelor componente, raportarea lor la sistem; *producţia elevului* (evaluarea diferitelor soluţii posibile; asocierea ideilor principale în termenii soluţiei probabile; *asigurarea saltului de la gândirea convergentă la gândirea divergentă*); *decizia elevului* (alegerea soluţiei optime pe baza criteriului „valorii prognostice", angajată social, în termeni de *gândire divergentă*).

Procesul creator presupune înţelegerea relaţiei existente între planul conştient şi cel inconştient şi subconştient, relaţie implicată la nivelul creativităţii, în general. În plan pedagogic, această relaţie specială evidenţiază importanţa învăţării conştiente, dirijate, elaborate, în care „accentul cade pe tehnica asocierii de idei", deosebită dar nu opusă în raport cu inconştientul/subconştientul, bazat pe „modul inspirat de abordare a creativităţii" (vezi Landau, Erika, 1979, p.68).

Relaţia conştient-inconştient permite înţelegerea celor două modalităţi de abordare a creativităţii — *elaborată, inspirată* — la un nivel unitar, complementar.

Planul *conştient* desemnează „o modalitate procesuală superioară a sistemului psihic uman" care „păstrează la nivel social şi individual legătura sa vitală cu activitatea". În acest sens, „a fi conştient înseamnă a te înscrie în povestea propriei tale experienţe", într-o „construcţie sistemică în care sunt implicate toate procesele psihice", la nivelul „interacţiunii dintre afectiv şi intelectual" (vezi Popescu-Noveanu, Paul, 1978, p.141). Acest plan valorifică, în acelaşi timp, şi „zonele periferice, crepusculare", care asigură legătura între „psihismul conştient şi cel inconştient".

Planul *inconştient* include „un ansamblu de dispoziţii, stări, procese psihofiziologice şi psihice care momentan sau stabil nu se conştientizează", dar care într-o zonă *de profunzime* îşi păstrează caracterul *pregnant psihic*. El se dezvoltă astfel doar „în reciprocă interacţiune cu compartimentul conştiinţei" (idem, vezi p.342, 343).

Procesul creator, în general, cel pedagogic, în mod special, valorifică teza conform căreia *„inconştientul luat în sine, nu are sens, ci numai în raport cu conştientul"*. Pe de altă parte, energizarea şi dinamizarea procesului creator presupune reconsiderarea *conştientului* din perspectiva *inconştientului* care poate interveni ca *inconştient individual* (care include elemente ereditare, psihofiziologice, mnezice, afective, raţionale), *inconştient colectiv* (care fixează diferite modele culturale ale comunităţii naţionale, teritoriale, locale) sau *inconştient automatic* (care cuprinde zonă superficială a inconştientului — apropiată de conştiinţă — echivalentă cu *subconştientul*) — idem, vezi p.689.

Subconştientul intervine de pe o poziţie tranzitorie, situată între planul conştientului şi cel al inconştientului. El acţionează ca „o conştiinţă latentă, potenţială, preconştientă şi postconştientă care coexistă cu conştiinţa şi deserveşte conştiinţa" dar şi un anumit segment al „inconştientului nonconflictual şi transparent".

Inconştientul intervine în mod conflictual, fiind înclinat spre „ocultaţie şi negare". Valorificarea sa, în sens pedagogic, presupune orientarea acţiunilor de: formare şi utilizare a *montajelor de informaţii*, mergând până la transformarea acestora în factori de reglaj; formare şi utilizare a *atitudinilor creative*, mergând până la transformarea acestora în factori de autoreglaj.

Procesele creatoare, declanşate la nivelul *subconştientului* şi al *inconştientului*, „asigură participarea activă a individului la acţiunea adaptativă a organismului". Pe de altă parte, contradicţiile dintre planul inconştient şi planul conştient devin productive în sens pedagogic numai dacă „cerebraţia latentă" este valorificată la nivelul proceselor creative elaborate. În cadrul acestora „inconştientul preia şi îndeplineşte proiecte şi căutări ale conştiinţei" (idem, vezi p.345—346).

c) Personalitatea creatoare de tip pedagogic valorifică deplin resursele sistemului psihic uman la niveluri şi forme de acţiune corelate special în direcţia proiectării-realizării (auto)instruirii/(auto)educaţiei permanente.

Personalitatea creatoare angajată într-un astfel de domeniu de activitate urmăreşte în mod special: centrarea acţiunii pedagogice/didactice asupra unor obiective prioritar formative, care presupun depăşirea performanţelor şi a competenţelor anterioare; asigurarea *corespondenţelor pedagogice* necesare în diferite situaţii şi contexte concrete între: *obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare*; angajarea permanentă a circuitelor de conexiune inversă, externe şi interne, necesare pentru (auto)perfecţionarea continuă a activităţii pedagogice/didactice.

Profilarea comportamentului creativ de tip pedagogic valorifică trăsăturile generale necesare şi în cazul altor domenii de performanţă şi competenţă care solicită diferite grade de restructurare a realităţii.

Domeniul educaţiei impune drept criteriu de validare a comportamentului creativ *eficienţa comunicării pedagogice*. El reflectă dinamica „lucrului bine făcut", organizat în funcţie de următoarele cerinţe sociale, adaptabile la specificul discursului pedagogic: rezistenţă la schimbare minimă; cheltuieli minime; optimalitate tehnică, optimalitate economică (vezi Kotarbinski, Tadeusz, 1976, p.13—15).

Acţiunea eficientă în domeniul educaţiei solicită o mediere permanentă realizabilă între „subiect" şi „obiect", cu participarea creatoare a subiectului. În acest context „*orice act eficace este un act creator*" (idem, vezi p.13). Realizarea sa presupune valorificarea *principiilor praxiologice generale* la nivelul următoarelor norme operaţionale, concepute ca reguli ale comportamentului pedagogic creativ: regula pregătirii acţiunii pedagogice/didactice; regula economisirii/raţionalizării resurselor acţiunii pedagogice/didactice; regula instrumentalizării acţiunii pedagogice/didactice; regula perfecţionării acţiunii pedagogice/didactice; regula cooperării şi a integrării principalelor operaţii ale acţiunii pedagogice/didactice.

Aceste reguli vizează nu numai tehnologia pedagogică variabilă, dependentă de obţinerea unor rezultate imediate, ci şi atitudinile creative constante, care orientează capacităţile personalităţii în direcţia proiectării unor activităţi pedagogice inovatoare. În această perspectivă, „orice definire a creativităţii la nivelul personalităţii va trebui să se refere la interacţiunea optimă, generatoare de nou, dintre *atitudini* şi *aptitudini* (...). Aptitudinile nu sunt creative prin ele însele, ci *devin* astfel, în măsura în care sunt activate prin motive şi atitudini creative", educate şi educabile.

Personalitatea creativă de tip pedagogic presupune astfel proiectarea şi realizarea capacităţii de organizare a unor: „repertorii de procedee euristice şi imaginative educate în sensul atitudinilor creative"; tehnici de organizare a atitudinilor creative şi de deblocare a acestora pentru atingerea unor stadii productive la niveluri de creativitate superioară; strategii manageriale de „expansiune a formelor de învăţare creativă", angajate la nivel de educaţie permanentă (vezi Popescu-Noveanu, Paul, 1978, p.157).

Funcţia pedagogică a creativităţii orientează, în mod special, realizarea a două acţiuni complementare: elaborarea unui model de educare a creativităţii; proiectarea unei învăţări creative.

a) Elaborarea unui model de educare a creativităţii presupune valorificarea, la diferite niveluri de generalitate, a raportului funcţional existent între comportamentul creativ şi flexibilitatea gândirii creatoare.

Obiectivul general vizează formarea-dezvoltarea unei personalităţi capabilă să se angajeze creator în plan *cultural-profesional-etic*.

Obiectivele specifice/intermediare vizează proiectarea-realizarea unei educaţii problematizante (vezi relaţia problematizare-creativitate), posibilă prin: stimularea gândirii creative prin sesizarea şi rezolvarea unor *situaţii-problemă* din ce în ce mai complexe; dezvoltarea capacităţilor operaţionale definitorii pentru personalitatea creatoare (analiză-sinteză; generalizare-abstractizare; evaluare critică); activarea metodologiilor pedagogice bazate pe corelarea optimă a *factorilor interni* (stil cognitiv; atitudini-aptitudini creative) cu *factorii externi* (*tehnologiile* de: comunicare-cercetare-acţiune practică-programare specifică, necesare pentru cultivarea creativităţii).

Obiectivele concrete vizează operaţionalizarea obiectivelor generale şi specifice la niveluri dependente de condiţiile concrete de realizare (resursele creative ale organizaţiei şcolare, clasei de elevi, tipului de activitate educativă/didactică proiectat etc.). În condiţiile unei educaţii/instruiri problematizante, aceste obiective concrete pot dezvolta gradual următoarele performanţe şi competenţe susţinute prin sarcini pedagogice/didactice adecvate, realizabile pe parcursul unei/unor activităţi de: stimulare a flexibilităţii gândirii; cultivare a gândirii divergente; valorificare a aptitudinilor speciale.

b) Proiectarea învăţării creative presupune anticiparea unor strategii manageriale deschise, aplicabile în timp şi spaţiu prin: *clarificarea scopului învăţării creative* la nivelul interacţiunii existente între: operativitatea intelectuală — performanţa şcolară — restructurarea permanentă a activităţii de *predare-învăţare-evaluare; stabilirea sarcinilor cadrelor didactice* în condiţiile învăţării creative (*individualizarea* fiecărei secvenţe didactice prin diferite procedee de aprobare/vezi sentimentul succesului, încurajare a spontaneităţii, stimulare a potenţialului minim-maxim, amendare a superficialităţii); *crearea unei atmosfere afective optime*, necesară pentru anularea treptată a factorilor de blocaj (teamă, tensiune, imitaţie, conformism, criticism, frică); *valorificarea psihologică deplină a corelaţiei profesor-elev* la nivelul tuturor conţinuturilor educaţiei: intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice.

Conceptul pedagogic de creativitate propune un model teoretic adaptabil la condiţiile unui „praxis

educaţional" deschis autoperfecţionării permanente. În această accepţie, *creativitatea defineşte*: *un produs creator* situat cel puţin la nivel inventiv; *un proces creator* orientat în direcţia sesizării şi a rezolvării *situaţiilor-problemă* la nivelul gândirii divergente; *o dimensiune axiologică a personalităţii* care valorifică resursele globale ale sistemului psihic uman, la nivelul interacţiunii optime dintre *atitudinile creative* şi *aptitudinile creative*.

Formarea cadrelor didactice la nivelul cerinţelor specifice creativităţii pedagogice presupune stimularea capacităţii acestora de proiectare-dezvoltare curriculară a activităţii de instruire/educaţie, realizabilă în mediul şcolar şi extraşcolar. Aceasta implică (vezi *Cahiers pédagogiques*, nr. 338/1995, p.27—29):

a) instituţionalizarea unor noi structuri de organizare a perfecţionării, cu stadii intensive realizate pe parcursul a doi-patru ani la nivelul unor module deschise şi complementare care oferă informaţii fundamentale, cu valoare metodologică superioară din domeniul: psihologiei (generale şi a vârstelor), pedagogiei generale (teoria educaţiei şi a instruirii) şi sociale (sociologia educaţiei, didacticii specialităţii, practicii didactice/educaţionale, teoriei curriculumului, managementului educaţiei;

b) elaborarea unor noi modele de discurs pedagogic, prin orientarea cunoştinţelor fundamentale şi aplicative, (re)actualizate şi completate, în direcţia rezolvării unor probleme şi *situaţii-problemă*, proiectate şi dezvoltate în sens curricular, urmărind, în egală măsură, ştiinţa „de a gira imprevizibilul care este nonprogramabil" cu „arta" de a valorifica deschiderile procesului de învăţământ, angajate la nivel funcţional-structural şi în contextul activităţilor concrete de *predare-învăţare-evaluare*;

c) operaţionalizarea unor dispozitive de profesionalizare pedagogică, prin *redefinirea obiectivelor* (vezi importanţa „efectelor aşteptate", legate de „satisfacţiile personale" pentru rezultatele obţinute/criterii în promovarea managerială), *reorganizarea structurilor* (în contextul metodologic specific educaţiei permanente şi pedagogiei adultului) şi *diversificarea „ofertelor scrise"* (cursuri, module, tematici şi sinteze bibliografice etc.) realizate la nivelul eticii „lucrului bine făcut", care stimulează autoreflecţia creativă, învăţarea inovatoare, angajarea socială, decizia managerială.

Vezi **Atitudinea pedagogică**, **Aptitudinea pedagogică**, **Formarea formatorilor**, **Proiectarea pedagogică**.

CREDITUL PEDAGOGIC

Creditul pedagogic reprezintă *o unitate de instruire* integrată la nivelul *structurilor modulare ale cursului universitar* proiectat special în vederea stimulării activităţii de învăţare independentă a studenţilor, a valorificării capacităţii acestora de realizare a sarcinilor de (auto)evaluare în mod diferenţiat în funcţie de disponibilităţile lor, *minime-maxime*, angajate în anumite limite de timp şi spaţiu.

La nivel operaţional, creditul pedagogic defineşte o calitate a cursului universitar care este astfel organizat încât permite asocierea unităţilor sale de instruire „cu o valoare numerică exactă care recunoaşte sarcina unei munci primite de student pentru a atinge obiectivele specifice" (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.381).

Metodologia elaborării creditelor pedagogice evidenţiază importanţa prioritară acordată acestor unităţi de instruire în raport cu activitatea de evaluare permanentă a studenţilor. Cerinţele proiectării curriculare angajează însă integralitatea actului educativ/didactic, care presupune asigurarea permanentă a corespondenţelor pedagogice optime între obiectivele pedagogice ale cursului (care sunt prioritare şi determinante) şi conţinutul şi metodologia de realizare şi de evaluare a acestuia.

Valorificarea creditelor pedagogice poate fi realizată prin integrarea lor la nivelul oricărui tip de curs universitar: fundamental, complementar; general, de profil, de specialitate; obligatoriu, opţional, facultativ etc. Aceste cursuri trebuie să angajeze, însă, „cel puţin două unităţi de instruire" concepute în concordanţă cu obiectivele specifice sistemului de stimulare a *predării-învăţării-evaluării* realizabil prin intermediul *creditelor*.

Prezenţa unor asemenea obiective specifice permite sesizarea diferenţei dintre cursurile tradiţionale, care divizează materia în diferite capitole şi secvenţe de instruire şi cele moderne, care proiectează, organizează şi stimulează efectiv învăţarea pe baza *creditelor* pedagogice (idem, vezi p.269).

Vezi **Autonomia universitară**, **Cursul universitar**, **Modulul pedagogic**.

CULTURA GENERALĂ

Cultura generală reprezintă ansamblul valorilor spirituale, provenite din toate domeniile cunoaşterii şi ale activităţii umane — ştiinţă, tehnologie, artă,

economie, politică, filozofie, religie etc. — confirmate la nivel social şi din perspectivă istorică.

Conceptul de cultură, analizat la nivelul ştiinţelor socioumane, defineşte „ansamblul de cunoştinţe şi de comportamente care caracterizează o anumită societate". Acest concept reflectă, pe de o parte, modul de a fi al unei societăţi, exprimat prin diferite circuite de „comunicare a cunoştinţelor" şi de realizare a „obiectelor simbolice care vehiculează valori"; pe de altă parte, conţinutul său vizează achiziţiile umane relativ stabile, dar deschise spre schimbare, care determină, în fond, cursul existenţei fiecărei personalităţi umane integrată în diferite domenii ale vieţii sociale (vezi *Dictionnaire des sciences humaines*, 1990, p.74; *Dictionnaire de la sociologie*, 1995, p.61, 62).

Conceptul pedagogic de cultură reflectă corelaţia existentă între cunoştinţele (artistice, ştiinţifice, tehnologice, economice, politice, filozofice, religioase etc.) validate în contextul anumitor valori social-istorice şi efectele formative înregistrate la nivelul dezvoltării personalităţii umane, la diferite perioade de timp. În această perspectivă „cultura reprezintă formarea socială şi intelectuală a unei personalităţi umane" (*Dictionnaire de la philosophie*, 1995, p.53).

Valorile culturale constituie resursele pedagogice de bază angajate în activitatea de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane, în mediul şcolar şi extraşcolar (vezi *Funcţiile educaţiei*). Există astfel o corelaţie funcţională optimă între *cultura de bază* şi *personalitatea de bază*, deschisă (auto)perfecţionării la toate nivelurile sistemului de educaţie (vezi Linton, Ralph, 1968). Această corelaţie evidenţiază importanţa culturii generale care concentrează la fiecare etapă de vârstă (pre)şcolară, (post)şcolară şi psihologică valorile fundamentale care asigură baza de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane.

Cultură generală angajează, în plan pedagogic, noi modalităţi de selecţionare a conţinutului instruirii, care presupun, pe de o parte, concentrarea asupra cunoştinţelor şi capacităţilor de bază (ştiinţifice, artistice, tehnologice etc.) cu valoare formativă maximă, iar pe de altă parte, extinderea sferei acestora la toate nivelurile sistemului.

Teoria proiectării promovează conceptul operaţional de „trunchi comun de cultură generală"/*core curriculum*, aplicat 100% în învăţământul general şi în proporţii semnificative în învăţământul liceal şi profesional şi chiar în învăţământul superior (vezi, de exemplu, programul obligatoriu din ciclul I universitar extins după „modelul Harvard": literatură, arte, istorie, analiză socială, filozofie, limbi şi culturi străine, informatică — vezi Husen, Torsten, 1991, p.188).

Cultura generală reprezintă un numitor comun care susţine activitatea de educaţie şi de instruire la toate nivelurile sistemului. Ea asigură substanţa formativă a obiectivelor şi a conţinuturilor pedagogice selecţionate, acţionând în calitate de:

· *cultură generală instrumentală* — în învăţământul primar: scris, citit, calcul, introducere în studiul unor limbaje noi (informatică, limbi străine, ştiinţe sociale, ştiinţe ale naturii);

· *cultură generală de bază* — în învăţământul general, de bază: cunoştinţe fundamentale de bază/ vezi cultura generală a fiecărei discipline şcolare;

· *cultură generală de profil* — în învăţământul liceal: cunoştinţe de profil/pe domenii largi de cunoaştere (ştiinţă, sociouman, economic, tehnologic);

· *cultură generală* angajată în direcţia culturii *profesionale de nivel mediu* — în învăţământul profesional: cunoştinţe de bază şi de profil prelungite în *cultura de specialitate*, pe domenii profesionale largi;

· *cultură generală* angajată în direcţia *culturii profesionale complexe şi de nivel înalt* — învăţământul superior (cunoştinţe de profil, aprofundate la nivel de specializare largă, dublă, triplă specializare, cu deschidere spre diferite specializări de vârf).

La nivel de politică a educaţiei, implicarea trunchiului comun de cultură generală în programele tuturor treptelor şcolare, în proporţii adaptate la specificul obiectivelor pedagogice asumate, contribuie la *realizarea efectivă a principiului egalizării şanselor de reuşită, respectiv de acces la o educaţie de calitate*.

Asigurarea trunchiului comun de cultură generală, în condiţiile prelungirii şcolii obligatorii până la vârsta de 16—18 ani, oferă şansa recuperării în timp a diferenţelor de start dependente de mediul sociocultural din care provine elevul. Pe de altă parte, menţinerea trunchiului comun de cultură generală la baza culturii de profil şi de specialitate susţine capacitatea de adaptare a viitorului absolvent la condiţii de schimbare socioprofesională rapidă, în regim de creativitate superioară, specifice unei societăţi post-industriale de tip informaţional.

Interpretarea actuală a culturii generale evidenţiază importanţa definitivării acesteia la nivelul unui *concept pedagogic fundamental* care defineşte „toate procesele de învăţare şi specializare ce nu sunt direct utilizabile în exercitarea unei profesii sau pe piaţa muncii".

Cultura generală valorifică un ansamblu de conţinuturi, reorientate ierarhic (*savoir-etre*/atitudini;

savoir-faire/aptitudini; *savoir*/cunoştinţe) „transferabile la maximum" în domenii numeroase şi variabile, „care întregesc orizontul formativ al personalităţii independent de specializare/calificare" (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.287).

Analiza conceptului din *perspectiva sociologiei educaţiei* evidenţiază funcţionalitatea socială a culturii generale care include „un ansamblu de cunoştinţe şi abilităţi de bază" necesare pentru *pregătirea unei personalităţi*: *adaptabilă* — la situaţii, la rezultatele evaluării şi ale autoevaluării; *responsabilă* — faţă de o societate aflată în continuă evoluţie, faţă de sine; *competentă* — în viaţa socială, de familie, personală, în valorificarea timpului liber.

Această funcţionalitate socială marchează evoluţia sistemelor actuale de învăţământ, la nivelul următoarelor tendinţe macro- şi microstructurale:

a) prelungirea *şcolii de cultură generală* în cadrul ambelor trepte ale învăţământului secundar şi în prima treaptă a învăţământului superior;

b) depăşirea opoziţiei dintre „educaţia generală" şi „educaţia profesională" prin integrarea educaţiei tehnologice în trunchiul comun de cultură generală;

c) lărgirea conţinutului prin valorificarea „noilor educaţii": educaţia civică, educaţia democratică, educaţia ecologică, educaţia casnică şi sanitară modernă, educaţia demografică, educaţia economică, educaţia interculturală etc.;

d) implicarea „culturii informatice" în dobândirea unor noi competenţe necesare pentru înţelegerea naturii, societăţii şi a omului, „prin folosirea calculatorului în diverse sfere de activitate" (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.284—288).

Vezi **Conţinutul procesului de învăţământ, Curriculum.**

CUNOAŞTEREA ELEVULUI

Cunoaşterea elevului reprezintă o activitate de investigare ştiinţifică a resurselor existente la nivelul personalităţii *obiectului educaţiei*, activitate proiectată şi realizată de *subiectul educaţiei* în mod independent sau cu sprijinul unor factori specializaţi: profesori-consilieri, profesori-logopezi, profesori-cercetători etc.

Această activitate urmăreşte realizarea următoarelor *scopuri pedagogice*: a) evidenţierea nivelului de dezvoltare fizică, psihică şi socială a elevului, în raport cu standardele vârstei psihologice şi ale treptei şcolare; b) evidenţierea nivelului de cunoştinţe (informaţii de bază-strategii de cunoaştere-atitudini cognitive) dobândite în raport cu obiectivele generale şi specifice ale treptei şi ale disciplinelor şcolare; c) evidenţierea strategiilor de educaţie/instruire adaptate la situaţia concretă a fiecărui elev.

Cunoaşterea elevului reprezintă premisa individualizării depline a procesului de învăţământ care presupune „ acţiunea de adaptare a activităţii didactice la particularităţile fiecărui *obiect al educaţiei*". Această acţiune „asigură o dezvoltare integrală optimă şi o orientare eficientă a aptitudinilor proprii, cu scopul integrării creatoare în activitatea socială" (*Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.208).

Conceptul operaţional de cunoaştere a elevului delimitează principalele acţiuni necesare pentru descifrarea formulei individuale a personalităţii care exprimă contribuţia tuturor factorilor fizici, psihologici şi sociali angajaţi în proiectarea eficientă a activităţii elevului, realizată în context şcolar şi extraşcolar.

Aceste acţiuni vizează: a) selecţionarea informaţiilor semnificative pentru înţelegerea personalităţii elevului (vezi raportul general-particular; ponderea anumitor variabile în raport cu altele, unitatea sistemului psihic); b) prelucrarea şi interpretarea informaţiilor în vederea stabilirii diagnozei pedagogice, centrată asupra potenţialului pozitiv al personalităţii elevului; c) valorificarea informaţiilor finale la nivelul unei prognoze pedagogice, centrată asupra evoluţiei personalităţii elevului, angajată pe termen mediu şi lung.

Principiile activităţii de cunoaştere a elevului definesc o triadă de cerinţe funcţionale care angajează capacitatea de investigaţie a profesorilor, în general, a *profesorilor-diriginţi*, în mod special. Avem în vedere următoarele principii:

· *principiul abordării unitare a personalităţii elevului*, prin raportarea la structura de funcţionare a sistemului psihic uman;

· *principiul anticipării dezvoltării personalităţii elevului*, prin valorificarea permanentă a resurselor de învăţare şi de integrare socială;

· *principiul autodeterminării personalităţii elevului*, prin dirijarea sistemului de relaţii: sociale, şcolare, profesionale, personale (vezi Golu, Mihai, 1993).

Metodologia cunoaşterii elevului implică două tipuri de investigaţii care pot fi realizate de factori specializaţi, responsabili în acest domeniu de activitate (profesori-consilieri, psihopedagogi şcolari, *profesori-diriginţi*) dar şi de alţi „actori ai educaţiei" (cadre didactice, părinţi etc.):

· investigaţia longitudinală, care asigură acumularea cantitativă a observaţiilor despre elev realizate permanent în legătură cu activitatea didactică şi extradidactică, realizată în mediul şcolar şi extraşcolar;

· investigaţia transversală, care asigură interpretarea calitativă a observaţiilor pedagogice acumulate anterior, interpretare realizabilă la diferite intervale de timp pe baza unor criterii specifice (vezi Holban, Ion, coordonator, 1978, p.31—48).

Investigaţia longitudinală reprezintă o formă de organizare a activităţii de cunoaştere a elevului realizată pe baza acumulării şi a prelucrării informaţiilor semnificative despre evoluţia personalităţii acestuia.

Acest tip de investigaţie consemnează faptele pedagogice realizate de elev, în clasă, în afara clasei, în şcoală, în afara şcolii etc., cu scopul *evidenţierii*: *modificărilor* intervenite în procesul de dezvoltare a personalităţii elevului; *ritmului* şi *intensităţii* de manifestare a fenomenelor (fiziologice, psihologice, sociale etc.) studiate în legătură cu procesul de dezvoltare a personalităţii elevului.

Pentru realizarea investigaţiei longitudinale pot fi folosite mai multe metode: observaţia, ancheta, chestionarul, biografia, autobiografia, analiza produselor activităţii, experimentul. Activarea acestora poate fi realizată prin procedee empirice (*jurnalul elevului/clasei*, consemnări factuale, observaţii spontane etc.) şi prin tehnici speciale (observaţii dirijate, măsurători antropometrice, fişe şcolare, teste psihologice şi sociologice/sociometrice etc.).

Caracteristicile specifice investigaţiei longitudinale sunt evidente la nivelul obiectului cercetării şi la nivelul instrumentului de operaţionalizare folosit.

La nivelul obiectului cercetării, investigaţia longitudinală angajează:

· realitatea procesuală a elevului şi/sau a clasei de elevi;

· fenomenele psihologice semnificative pentru sesizarea şi aprecierea capacităţii de învăţare şi de integrare socială a elevului;

· ciclul integral de observare a evoluţiei elevului, situat între limita minimă (un an şcolar) şi limita maximă (sfârşitul unei trepte de învăţământ);

· volumul de informaţii deschis în direcţia investigaţiei transversale.

La nivelul instrumentului de operaţionalizare a cercetării, investigaţia longitudinală angajează instituţionalizarea unei *fişe de observaţie psihopedagogică a elevului*, care include următoarele variabile:

· mediul de observaţie (clasa, şcoala, familia, comunitatea locală etc.);

· prezentarea faptei pedagogice semnificative;

· prezentarea sursei de informare (profesor-diriginte, profesor, părinte, elev etc.);

· prezentarea spaţiului şi timpului în care are loc fapta pedagogică;

· interpretarea psihopedagogică a faptei după anumite criterii (clasificarea datelor consemnate pe două grupe de probleme: capacitatea de învăţare, comportamentul social; deosebirea elementelor esenţiale de cele neesenţiale; valorificarea elementelor esenţiale, semnificative pentru înţelegerea personalităţii elevului);

· stabilirea măsurilor concrete (cine răspunde — timp necesar pentru îndeplinire);

· evaluarea rezultatelor obţinute în timp.

Investigaţia transversală reprezintă o formă de organizare a activităţii de cunoaştere a elevului realizabilă pe baza abordării frontale a caracteristicilor personalităţii într-un anumit moment al dezvoltării acesteia.

Investigaţia transversală valorifică informaţiile acumulate longitudinal, orientându-le în direcţia cunoaşterii structurii personalităţii elevului. Acest tip de investigaţie este aprofundată şi intensificată la sfârşitul anului şcolar şi în mod special la finalul ciclului sau la finalul treptei de învăţământ.

Metodele folosite în cazul investigaţiei transversale angajează tehnicile specifice de evaluare managerială a informaţiilor consemnate longitudinal despre anumite fenomene psihologice semnificative pentru caracterizarea generală a personalităţii, pentru stabilirea unei diagnoze şi prognoze pedagogice optime.

În anumite *situaţii-problemă* investigaţia transversală implică folosirea testelor psihologice, aplicabile de specialiştii de la centrul şi de la cabinetele de asistenţă psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice şi părinţilor.

Testele psihologice, în calitatea lor de probe standardizate, etalonate, validate, concepute ca variantă a metodei experimentale, asigură cunoaşterea nivelului de realizare a unor capacităţi psihologice, raportabile la diferiţi indicatori care evidenţiază limitele *minime-medii-maxime* atinse în raport cu baremul de normalitate şi cu resursele de progres ale fiecărei personalităţi.

Caracteristicile specifice investigaţiei transversale sunt evidente la nivelul *diagnozei* şi *prognozei pedagogice*, determinate la finalul activităţii de cunoaştere

psihopedagogică a elevului, respectiv la sfârşitul ciclului sau la sfârşitul treptei de învăţământ.

Diagnoza pedagogică implică, prin definiţie, realizarea unei investigaţii transversale (vezi Holban, Ion, coordonator, p.45). Ea valorifică toate metodele angajate în cunoaşterea elevului: observaţia, convorbirea, chestionarul, analiza produselor activităţii, biografia, autobiografia, experimentul (natural şi de laborator/realizat prin aplicarea unei baterii de teste).

Stabilirea diagnozei pedagogice presupune valorificarea informaţiilor acumulate longitudinal, în cadrul *fişei de observaţie psihopedagogică* a elevului, obiectivarea lor într-o decizie managerială exprimată printr-un calificativ sau printr-o caracterizare succintă. Sunt vizate astfel principalele *capacităţi psihologice* semnificative pentru caracterizarea elevului într-un anumit moment al dezvoltării sale: *spiritul de observaţie, atenţia, motivaţia, memoria, gândirea, limbajul, temperamentul, aptitudinile generale şi specifice, caracterul* (vezi *Caietul dirigintelui*; *Fişa şcolară*).

Prognoza pedagogică implică valorificarea diagnozei în direcţia caracterizării generale a elevului realizată prin: a) corelarea informaţiilor (calificative, caracterizări succinte etc.) despre capacităţile psihologice semnificative la nivelul structurii de funcţionare a personalităţii elevului; b) aplicarea principiului accentuării trăsăturilor pozitive ale personalităţii în vederea eliminării treptate a tendinţelor/elementelor negative; c) orientarea şcolară, profesională şi socială a elevului la nivelul corelaţiei optime dintre posibilităţile individuale şi cerinţele generale.

Metodele folosite în activitatea de cunoaştere a elevului pot fi clasificate în funcţie de contribuţia acestora la procesul de *obţinere, prelucrare şi valorificare a informaţiilor* necesare pentru realizarea investigaţiei *longitudinal-transversale* angajată în direcţia stabilirii *diagnozei* şi a *prognozei pedagogice* finale.

Aplicarea acestui criteriu pedagogic cu valoare metodologică superioară permite avansarea următoarei taxonomii a metodelor folosite în activitatea de cunoaştere a elevului (vezi Holban, Ion, coordonator, 1978).

1) Metode folosite pentru obţinerea informaţiei necesare în activitatea de cunoaştere a elevului

1.1. Metode folosite pentru obţinerea informaţiei necesare pentru cunoaşterea elevului prin analiza comportamentului şi a activităţii elevului

1.1.1. Metoda observaţiei comportamentului elevului

1.1.2. Metoda analizei procesului de integrare socială a elevului (în familie, şcoală, comunitate etc.)

1.2. Metode folosite pentru obţinerea informaţiei necesare pentru cunoaşterea elevului prin colaborare cu elevul

1.2.1. Metoda anamnezei

1.2.2. Metoda autobiografiei

1.2.3. Metoda autocaracterizării

1.2.4. Metoda convorbirii

1.2.5. Metoda chestionarului

1.2.6. Metoda psihanalizei

1.3. Metode folosite pentru obţinerea informaţiei necesare pentru cunoaşterea elevului prin intermediul grupului social

1.3.1. Metoda anchetei sociale

1.3.2. Metoda aprecierii obiective

1.3.3. Metoda sociometrică (vezi tehnicile sociometrice, testul sociometric)

1.4. Metode folosite pentru obţinerea informaţiei necesare pentru cunoaşterea elevului prin intermediul experimentului

1.4.1. Metoda experimentului natural

1.4.2. Metoda experimentului de laborator (metoda testelor psihologice)

2) Metode folosite pentru prelucrarea informaţiei necesare în activitatea de cunoaştere a elevului

2.1. Metoda interpretativă

2.2. Metoda biografică

2.3. Metoda statistică

2.4. Metoda intercorelaţiei

3) Metode folosite pentru valorificarea informaţiei necesare în activitatea de cunoaştere a elevului

3.1. Metoda caracterizării libere

3.2. Metoda dosarului individual

3.3. Metoda grafică (profil psihologic, profil antropometric, profilul clasei/sociogramă, biogramă etc.)

3.4. Metoda fişei şcolare.

Vezi Caietul dirigintelui, Fişa şcolară.

CUNOAŞTEREA PEDAGOGICĂ

Cunoaşterea pedagogică reprezintă o cerinţă cu valoare de principiu care vizează capacitatea educatorului de a transforma informaţia, angajată la nivelul diferitelor programe şcolare/universitare, în resursă de *formare-dezvoltare* a preşcolarului, elevului, studentului etc.

Cunoaşterea pedagogică reflectă capacitatea cadrului didactic de transformare a informaţiei — selecţionată în programe pe criterii funcţionale, prioritar culturale — în resursă de susţinere a procesului de

formare-dezvoltare permanentă a personalităţii preşcolarului, elevului, studentului etc. Ea devine o axiomă a instruirii eficiente care direcţionează capacitatea cadrului didactic de:

a) a susţine mesajul educaţional prin conţinuturi (deprinderi intelectuale şi psihomotorii, strategii cognitive, informaţii logice, atitudini cognitive) stabilite la nivelul programelor (pre)şcolare, universitare etc., care vizează prioritar *formarea-dezvoltarea* permanentă a personalităţii;

b) a corela permanent obiectivele de conţinut, care sunt prioritar *informative, cu obiectivele psihologice,* care sunt prioritar *formative;*

c) a distinge între cunoştinţele ştiinţifice pure şi cunoştinţele ştiinţifice prelucrate didactic, respectând:

- structura ştiinţei, reflectată în organizarea internă a programelor şcolare/universitare la nivel *mono-, inter-, transdisciplinar;*
- proiectarea pedagogică a ştiinţei, reflectată prin tendinţa respectării particularităţilor fiecărui nivel şcolar/universitar şi a atenuării diferenţelor pe măsura avansării în treptele de învăţământ superior;
- „acţiunea mintală" a elevului/studentului care presupune conştientizarea diferenţei dintre „conţinutul obiectual" al informaţiei ştiinţifice — care iniţial este nepsihologic — şi efectul său potenţial formativ, care este psihologic (vezi Galperin, P.I., coordonator, 1975, p.19—21).

CURRICULUM

Conceptul de curriculum, definirea şi analiza sa, ridică numeroase probleme de ordin teoretic şi metodologic reflectate, de altfel, în literatura de specialitate şi în practica educativă curentă. În acest context, sunt avansate sute de accepţii şi interpretări ale termenului, complementare dar şi opuse, semn al complexităţii realităţii reflectate dar şi al (in)suficienţei aparatului conceptual angajat.

Din *perspectiva ştiinţelor educaţiei* este necesară delimitarea riguroasă a câmpului de referinţă al conceptului, plecând de la etimologia termenului şi de la originile/fundamentele sale reflectate în evoluţia sa istorică până la semnificaţiile pedagogice actuale, sintetizate în cadrul unei noi discipline academice (*Teoria şi metodologia curriculumului*), cu implicaţii sociale extinse în timp şi spaţiu, instituţionalizate la nivel de politică a educaţiei. Între aceste coordonate, conceptul de *curriculum* poate fi aproximat într-o expresie de maximă generalitate care evidenţiază, pe de o parte, apariţia unei noi modalităţi de abordare a educaţiei şi instruirii, relevantă, îndeosebi, la nivelul proiectării şi al dezvoltării acestora; pe de altă parte, *curriculumul* „atrage atenţia asupra *relaţiilor structurale* care asigură modul de existenţă al evenimentelor educaţionale", în general, al situaţiilor didactice, în mod special, în contextul unei adevărate *teorii a schimbărilor sociale,* bazată pe inevitabile angajări filozofice, reflexe politico-ideologice, condiţionări economice, reproduceri culturale etc. (vezi Popkewitz, Thomas, S., 1991, p.22; vezi şi Ungureanu, Dorel, 1999, p.87).

Etimologia cuvântului (în limba latină, *curriculum* □ „o scurtă alergare") sugerează un set de semnificaţii (viteză, intensitate, transversalitate — a unui parcurs educaţional, privit în sens larg şi restrâns), concentrate ulterior în definiţiile consacrate în dicţionarele de specialitate. O astfel de definiţie a *curriculumului* vizează „programul activităţii educaţionale/şcolare în *integralitatea* şi *funcţionalitatea* sa, care se concretizează în plan de învăţământ, programe şcolare, manuale şcolare, ghiduri metodice (...) ce conduc la realizarea obiectivelor corespunzător scopurilor educaţionale" (*Dicţionar de pedagogie,* 1979, p.111).

Fundamentele curriculumului evidenţiază „originile acestuia care sunt de natură sociologică, psihologică, pedagogică şi epistemologică" (*Diseno, Curricular Base. Educacion Secundaria Obligatoria I,* 1989, p.22).

Fundamentele sociologice ale curriculumului concentrează „cererile *socioculturale* cu privire la sistemul educativ, la conţinuturile cunoştinţelor, strategiilor, atitudinilor şi valorilor care contribuie la procesul de socializare a elevilor, la asimilarea patrimoniului cultural al societăţii" — dintr-o asemenea perspectivă *fundamentele sociologice ale curriculumului* sunt definite ca *fundamente socioculturale ale curriculumului* (idem, vezi p.22, 23) sau ca *fundamente filozofice ale curriculumului,* angajate în termeni de politică a educaţiei (vezi Ungureanu, Dorel, 1999, p.24—27). Aceste fundamente concentrează relaţia existentă între *funcţiile* educaţiei, angajate, *în mod obiectiv,* în *formarea-dezvoltarea* permanentă a personalităţii în vederea integrării sale sociale optime şi *finalităţile* educaţiei, care definesc, dintr-un *punct de vedere subiectiv,* orientările valorice, generale şi specifice, ale activităţii de educaţie/instruire, realizabilă la nivel de sistem şi de proces. Este evidentă, astfel, legătura existentă între originile socioculturale ale curriculumului şi originile pedagogice ale curricu-

lumului (vezi relaţia dintre valorile sociale adoptate şi finalităţile educaţiei, asumate în termeni de politică a educaţiei). Pe de altă parte, este valorificată originea epistemologică a curriculumului, reflectată în evoluţia ştiinţelor, a paradigmelor promovate în diferite domenii de cercetare, cu efecte multiple înregistrate în planul organizării sociale.

Fundamentele psihologice ale curriculumului concentrează relaţiile existente la nivelul procesului de învăţare (dimensiunea internă a educaţiei care angajează activitatea de *formare-dezvoltare* a elevului) între *resursele interne* ale elevului (cognitive, afective, motivaţionale, caracteriale etc.), specifice vârstelor psihologice şi şcolare, şi *cadrul curricular* adoptat situat între anumite repere orientative (*de ce* învaţă?; *ce* şi *când* învaţă?; *cum* învaţă? ...). Aceste fundamente evidenţiază legăturile existente cu originile epistemologice ale curriculumului (vezi logica internă a disciplinelor şcolare), pe de o parte, şi originile pedagogice ale acestuia (vezi caracteristice psihopedagogice ale vârstelor şcolare, implicaţiile practicii pedagogice), pe de altă parte (vezi *Diseno, Curricular Base. Educacion Secundaria Obligatoria I*, 1989).

Fundamentele pedagogice ale curriculumului concentrează relaţiile existente între finalităţile educaţiei (angajate la nivel de sistem şi de proces) şi practica educaţiei, concretizată, în ultimă instanţă, în modul de organizare a activităţilor de educaţie/instruire proiectate şi realizate conform obiectivelor pedagogice asumate în cadrul planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare. Aceste fundamente reflectă legăturile existente cu originile socioculturale ale curriculumului (vezi valorile sociale care stau la baza finalităţilor educaţiei), şi cu originile psihologice ale curricumului (vezi multiplele efecte înregistrate la nivelul practicii pedagogice realizată diferenţiat în funcţie de caracteristicile generale, specifice şi individuale ale elevului). Teoriile şi metodologiile rezultate, în contextul acestor interacţiuni, proporţionează — în diferite variante, determinate de-a lungul istoriei, — elementele componente indispensabile curriculumului, angajându-le în serii şi seturi de evenimente care fundamentează activitatea de proiectare curriculară iniţială, de realizare curriculară efectivă şi de dezvoltare curriculară ulterioară (idem, vezi p.23).

Fundamentele epistemologice ale curriculumului concentrează „conţinuturile ştiinţifice care integrează arii ştiinţifice corespondente la o materie curriculară" (idem). Evoluţiile înregistrate în proiectarea, realizarea şi dezvoltarea conţinuturilor curriculare reflectă astfel stadiul atins în domeniul ştiinţelor particulare şi structura internă a acestora, dar şi relaţiile interdisciplinare promovate de-a lungul timpului, decisive pentru configuraţia curriculumului în condiţiile mediului şcolar şi extraşcolar. Fundamentele epistemologice evidenţiază legăturile existente, pe de o parte, cu originile socioculturale ale curriculumului (vezi evoluţia ştiinţei, în general şi în particular), iar pe de altă parte, cu originile psihologice ale acestuia (vezi logica procesului de învăţare).

Originile curriculumului, analizate la nivelul unor *fundamente socioculturale, epistemologice, psihologice şi pedagogice*, explică evoluţiile istorice ale conceptului reflectate în plan metodologic şi aplicativ prin condiţionările operate în activitatea de proiectare curriculară, realizată în contextul unor sisteme de educaţie determinate în timp şi spaţiu. *Fundamentele curriculumului* pot fi sintetizate la nivelul următorului *model conceptual*, care evidenţiază interacţiunea unor *origini* distincte dar complementare (idem, vezi p.24):

- *originile socioculturale* ale *curriculumului*: organizarea societăţii, dezvoltarea tehnologică (dezvoltarea ştiinţelor aplicate), axiologia socială (valorile sociale) — element intermediar între fundamentele socioculturale şi cele pedagogice, angajat în proiectarea finalităţilor educaţiei;
- *originile epistemologice* ale *curriculumului*: evoluţia ştiinţifică, logica internă a disciplinelor ştiinţifice;
- *originile psihologice* ale *curriculumului*: procesul de învăţare; logica învăţării; caracteristicile psihologice ale vârstelor şcolare — element intermediar între fundamentele psihologice şi cele pedagogice, angajat în proiectarea şi realizarea practicii educaţiei/instruirii;
- *originile pedagogice* ale *curriculumului*: finalităţile educaţiei, practica educaţiei (reflectă evoluţiile înregistrate în *teoria educaţiei* şi în *teoria instruirii*, condiţionate şi intermediate de *filozofia educaţiei* şi de *politica educaţiei*).

Evoluţia istorică a conceptului de curriculum este marcată de trei etape distincte care reflectă progresele înregistrate în teoria educaţiei şi a instruirii (*magistrocentrismul*; *psihocentrismul*; *sociocentrismul*; *tehnocentrismul*; accent pe activitatea de: *predare*; *predare-învăţare*; *predare-învăţare-evaluare* (etapa *modernă*; etapa *postmodernă* (vezi Gabaude, Jean-Marc; Not, Louis, 1988; Cristea, Sorin, 1997):

a) *Etapa premodernă*, plasată, în mod convenţional, între secolul XVII — sfârşitul secolului XIX, reduce *curriculumul* la un set de documente şcolare, menit să asigure planificarea procesului de instruire. Sunt avute în vedere programele de învăţare oficiale, obligatorii în toate şcolile şi universităţile, instituţionalizate, sub diferite forme de organizare, la nivelul sistemului de învăţământ existent într-un anumit context social-istoric determinat. În concluzie, *curriculumul premodern* sau *tradiţional* are semnificaţia unui *curs oficial* sau a unui *program* de studii *oficial*.

b) *Etapa modernă*, plasată, în mod convenţional, în prima jumătate a secolului XX, extinde semnificaţiile termenului de *curriculum*, o dată cu studiul lui John Dewey, *The child and the curriculum*, publicat în 1902 (vezi Dewey, John, 1902, 1977). Acest studiu atrage atenţia asupra a două realităţi distincte, dar complementare, existente la nivelul procesului de învăţământ: a) disciplinele şi temele studiate în şcoală; b) experienţa de învăţare a elevului organizată în şcoala. Rolul profesorului constă tocmai în corelarea celor două realităţi prin cunoaşterea şi valorificarea experienţei de învăţare a elevului. În viziunea lui John Dewey, *curriculumul* devine astfel o continuă „reconstruire care începe de la experienţa de viaţă a copilului şi se deplasează către ceea ce reprezintă *întregul organizat al adevărului asimilat prin învăţare*". În condiţiile în care experienţa de învăţare a elevului devine esenţială, pregătirea profesorului pentru cunoaşterea şi valorificarea „înclinaţiilor naturale ale copilului" pătrunde în structura curriculumului şcolar. John Dewey lansează astfel ideea unui *curriculum modern* având semnificaţia unui proiect pedagogic/educativ deschis, care vizează, în mod special, nu numai conţinuturile incluse în programele şcolare, ci şi experienţele de învăţare ale elevilor realizabile cu ajutorul profesorului.

Franklin Bobitt (*The Curriculum*, 1918) exprimă o opoziţie explicită faţă de *curriculumul* tradiţional, redus la semnificaţia cursurilor sau a programelor oficiale. Definiţia dată conceptului de *curriculum*, într-o accepţie modernă, vizează două elemente care structurează: a) „întreaga gamă de experienţe directe şi indirecte, constând în desfăşurarea abilităţilor individului; b) „seriile de experienţe de instruire directe şi conştient proiectate de şcoală, pentru a completa şi perfecţiona abilităţile individului" (vezi Creţu, Carmen, în Revista de pedagogie, nr. 3—4/1994, *Curriculum şi dezvoltare curriculară*). Constatăm astfel extinderea conceptului de curriculum până la „întreaga experienţă de învăţare", care include şi „experienţele indirecte", realizate în şcoală dar şi în afara şcolii. În plus, F. Bobitt subliniază importanţa activităţilor specifice domeniului educaţiei/instruirii, activităţi care „vor pune în lumină aptitudinile, atitudinile, obiceiurile, aprecierile şi formele de cunoaştere necesare oamenilor", care constituie tocmai *obiectivele curriculumului*. Iar aceste obiective, în contextul procesualităţii educaţiei şi instruirii, „vor fi numeroase, precise, particularizate". *Curriculumul modern* marchează, astfel, „seria de experienţe pe care copiii şi tinerii trebuie să le aibă în vederea atingerii acestor obiective" (Bobitt, F., 1918).

c) *Etapa postmodernă*, plasată, în mod convenţional, în cea de-a doua jumătate a secolului XX, dezvoltă conceptul de *curriculum* pe parcursul a trei perioade: 1) 1950—1960 (elaborarea şi aplicarea principiilor curriculumului); 2) 1960—1970 (implicarea curriculumului la nivel de politică a educaţiei); 3)1970—1990 (valorificarea curriculumului în perspectiva educaţiei permanente).

Perioada 1950—1960 are drept caracteristică distinctă *promovarea principiilor curriculumului*, propuse de Ralph Tyler în 1949 — 1950 (vezi Tyler, R. W., 1950, *Basic Principles of Curriculum and instruction*, 1949, 1950):

- principiul selectării şi al definirii obiectivelor activităţii de educaţie/învăţare;
- principiul selectării şi al construirii experienţelor de educaţie/învăţare în funcţie de obiectivele stabilite anterior;
- principiul organizării metodologice a experienţelor de educaţie/învăţare pentru obţinerea unui efect formativ maxim;
- principiul evaluării rezultatelor prin raportare la obiectivele propuse în vederea perfecţionării continue a activităţii de educaţie/învăţare.

Perioada 1960—1970 are drept caracteristică distinctă tendinţa de implicare a curriculumului în cadrul unui sistem de proiectare a activităţilor didactice realizabil la toate dimensiunile procesului de învăţământ. Un astfel de sistem este asumat la nivel de politică a educaţiei ceea ce asigură traducerea planului de învăţământ şi a programelor şcolare în acţiuni eficiente ale elevului (conform obiectivelor concrete) şi ale profesorului (care proiectează obiectivele concrete conform obiectivelor specifice şi generale, raportabile la finalităţile macrostructurale) — vezi *Encydopedia of Educational Research*, 1969, p.275, 276).

Perioada 1970—1990 are drept caracteristică distinctă tendinţa de abordare a *curriculumului* în cadrul unui sistem de proiectare şi dezvoltare care angajează toate *conţinuturile* (morale-intelectuale-tehnologice-estetice-psihofizice) şi *formele* educaţiei/instruirii (*formală-nonformală-informală*) valorificabile din perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei (vezi D'Hainaut, L., coordonator, 1981; Decker, F., Walker; Jones, F., Soltis, 1986; Văideanu, George, 1988).

Definirea conceptului de curriculum la nivelul unei noţiuni pedagogice fundamentale devine posibilă în condiţiile valorificării evoluţiilor teoretice şi metodologice semnalate anterior. Pot fi sesizate astfel două categorii de definiţii: una care evidenţiază predominant elementele componente ale *curriculumului*, alta care angajează, în mod special, unitatea pedagogică a acestora.

În prima accepţie, *curriculumul* defineşte: a) un grup sistemic de discipline sau teme de studiu selecţionate conform unui scop explicit care urmăreşte obţinerea unei calificări profesionale, recunoscute din punct de vedere formal, oficial, în diferite domenii ale vieţii sociale; b) un plan general al programului educaţional/instrucţional oferit de şcoală, care urmăreşte atingerea unui obiectiv terminal, concretizat prin absolvirea unei trepte şcolare sau prin admiterea într-o nouă treaptă şcolară; c) un set de activităţi (cursuri, lecţii, seminare etc.) şi de experienţe de învăţare, planificate în şcoală, parcurse de elev sub coordonarea profesorului (vezi Good, C. V., 1959, 1973).

Această primă accepţie a definiţiei curriculumului evidenţiază importanţa raportării elementelor componente la obiectivele pedagogice angajate la diferite niveluri de referinţă, determinante pentru orientarea experienţelor de învăţare ale elevului. Elementele componente sunt reinterpretate astfel la nivelul unor *concepte derivate* exprimate în termeni de: a) *conţinut curricular* (orice temă, subiect de studiu, material educaţional, situaţie sau experienţă care pot stimula dezvoltarea aptitudinilor elevului); b) *fapt curricular* („actele educatorului sau ale educatului, cu impact în situaţii specifice de învăţare, orientate către reorganizarea experienţei de viaţă a educatului") — idem; vezi şi Creţu, Carmen, în Revista de pedagogie, nr. 3—4/1994, *Curriculum şi dezvoltare curriculară*.

Cea de-a doua accepţie a *curriculumului* este una de maximă generalitate, „valabilă într-un sens cât mai larg posibil". Conceptul *pedagogic* de *curriculum* reprezintă, astfel, „un proiect educativ care defineşte: a) ţelurile, scopurile şi obiectivele unei acţiuni educative; b) căile, mijloacele şi activităţile folosite pentru a atinge aceste scopuri; c) metodele şi instrumentele pentru a evalua în ce măsură acţiunea a dat roade" (D'Hainaut, L., coordonator, 1981, p.83).

Această ultimă definiţie a *curriculumului*, avansată din perspectiva resurselor educaţiei permanente, are o valoare practică semnificativă rezultată din deschiderea sa metodologică relevantă în măsura în care „propune o reconsiderare a interdependenţelor dintre componentele didacticii şi, în plan mai general, o nouă viziune asupra proiectării experienţelor instructiv-educative" (Creţu, Carmen, în *Psihopedagogie — pentru examenele de definitivat şi grade didactice*, coordonator Cucoş, Constantin, 1999, p.101).

Analiza conceptului de curriculum în contextul „noilor mize ale educaţiei", definitorii la nivelul modelului cultural al societăţii informatizate, permite evidenţierea următoarelor *tendinţe semnificative*:

a) tendinţa de extindere a conceptului de curriculum care „se întinde de la definirea obiectivelor învăţământului, incluzând nu numai conţinuturile, ci şi metodele şi modalităţile de evaluare, precum şi experienţele de viaţă necesare formării şi dezvoltării elevului/studentului etc. „ (Drouin, Anne-Marie, 1993);

b) tendinţa de concentrare a conceptului de curriculum la „un ansamblu de conţinuturi şi de situaţii de învăţare aplicate *după o ordine de progresie determinată la nivelul obiectivelor pedagogice*" (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.218);

c) tendinţa de deschidere a conceptului de curriculum de la „un ansamblu de acţiuni planificate" într-o ordine pedagogică determinată (definirea obiectivelor învăţământului, stabilirea conţinuturilor, a metodelor şi a materialelor de *predare-învăţare-evaluare*) până la „elaborarea dispoziţiilor necesare pentru formarea adecvată a profesorilor" (Valerien, Jean, 1991, p.203);

d) tendinţa de abordare managerială a conceptului de curriculum care vizează „ansamblul infrastructurilor, situaţiilor şi interrelaţiilor pedagogice", angajate la nivelul sistemului de educaţie prin intermediul unui proiect global sau specific care permite atingerea unor scopuri (pre)determinate de orientările şi valorile mediului social (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.288).

Funcţiile generale ale *curriculumului* angajează următoarele consecinţe sociale valabile, *în mod obiectiv*, la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ: a) optimizarea proiectării activităţilor educative/

didactice în contextul priorităţii acordate obiectivelor pedagogice; b) asigurarea corespondenţelor pedagogice necesare permanent între elementele proiectului educativ/didactic: obiective-conţinut-metodologie-evaluare; c) valorificarea tuturor dimensiunilor şi formelor educaţiei/instruirii, integrabile din perspectiva (auto)educaţiei permanente.

Structura curriculumului vizează *elementele componente* ale acestuia şi, în mod special, conexiunile angajate la nivelul activităţii de proiectare a educaţiei/instruirii: a) concepţia teoretică despre educaţie şi instruire asumată la nivel de filozofie şi de politică a educaţiei; b) orientările valorice definite la nivelul sistemului (finalităţi macrostructurale: idealul educaţiei, scopurile educaţiei) şi al procesului de învăţământ (finalităţi microstructurale: obiective pedagogice generale şi specifice); c) conţinuturile selecţionate şi organizate (la nivelul planului de învăţământ şi al programelor şcolare), conform obiectivelor generale şi specifice; d) metodologia de *predare-învăţare-evaluare*; e) metodologia de evaluare a performanţelor şcolare (la nivel de sistem — de proces; evaluarea elevilor — profesorilor — instituţiilor şcolare) — vezi Husen, T.; Postlethwaite (Eds.), 1994; Creţu, Carmen, 1998, p.59—89.

Domeniile curriculumului vizează structura de funcţionare a acestuia desfăşurată într-un „câmp educaţional conceptual-pragmatic, sectorizat în întinderea lui, stratificat în profunzime, ce poate fi parcurs în ambele direcţii, succesiv sau simultan, după necesităţi, opţiuni, alternative etc. (vezi Ungureanu, Dorel, 1999, p.74). Aceste domenii vizează: a) *tipurile de curriculum*, exprimate în termeni de unitate în diversitate, de generalitate şi specificitate; b) *mediile curriculare*, existente într-o societate determinată, care exercită diferite acţiuni şi influenţe curriculare; c) *ciclurile curriculare*, promovate în cadrul sistemului de învăţământ, în contextul unor niveluri şi trepte şcolare; d) *ariile curriculare*, dezvoltate pe dimensiunea trunchiului comun şi a ramurilor sale de profil şi de specialitate, opţionale şi facultative.

Tipurile de curriculum, definirea şi analiza lor, presupune avansarea mai multor criterii de clasificare (vezi Creţu, Carmen, 1998, p.59—89; Ungureanu, Dorel, 1999, p.74—87): a) modelul de proiectare (vezi filozofia educaţiei, teoria educaţiei, politica educaţiei) angajat în determinarea tipurilor de curriculum (curriculum bazat pe discipline; curriculum bazat pe structuri interdisciplinare; curriculum bazat pe competenţe; curriculum bazat pe învăţarea deplină; curriculum bazat pe activitatea elevului; curriculum bazat pe valorificarea corelaţiei educator-educat ...); b) modalitatea de realizare (curriculum explicit, curriculum implicit; curriculum ascuns, curriculum absent...); c) strategia de cercetare necesară prioritar în analiza tipurilor de curriculum (cercetarea fundamentală — curriculum general, curriculum specializat, curriculum ascuns, curriculum informal; cercetarea aplicată — curriculum formal, curriculum scris; curriculum predat, curriculum învăţat; curriculum testat, curriculum recomandat); d) gradul de generalitate (curriculum general, curriculum de profil, curriculum specializat); e) gradul de organizare (curriculum formal, curriculum nonformal, curriculum informal); f) gradul de obligativitate (curriculum obligatoriu, curriculum opţional, curriculum facultativ); g) tipul de construcţie a proiectului (curriculum de bază sau principal; curriculum complementar sau adiţional) ...

Analiza principalelor tipuri de curriculum evidenţiază complementaritatea criteriilor semnalate. Pe de altă parte, trebuie remarcată relevanţa teoretică şi practică a unor tipuri de curriculum, dezvoltate pe fondul şi în jurul *curriculumului de bază*, consacrat în literatura de specialitate sub numele de *core curriculum* (termen generic tradus prin: „nucleul curriculumului"; „inima curriculumului"; „miezul curriculumului", „sâmburele curriculumului"...).

Perspectiva analizei *curriculumului* la nivel global impune valorificarea primelor două criterii prezentate anterior — criteriul modelului de proiectare, criteriul modalităţii de realizare — la care trebuie adăugat şi un al treilea criteriu — criteriul resurselor de dezvoltare. Această opţiune metodologică permite explicarea tipurilor de curriculum semnalate practic la nivelul majorităţii criteriilor de clasificare propuse şi analizate în literatura de specialitate.

a) *Criteriul modelului de proiectare* (care angajează o anumită *filozofie*, *teorie* şi *politică* a educaţiei) permite determinarea următoarelor *tipuri de curriculum* (vezi Reed, A.; Bergmann, V., 1992):

· *curriculumul bazat pe discipline* proiectate separat la nivelul planului de învăţământ respectă logica organizării tradiţionale a instruirii pe domenii ale cunoaşterii ştiinţifice recunoscute în plan academic, o logică a monodisciplinarităţii care nu mai satisface, în principiu, nici exigenţele psihologiei învăţării şi nici realităţile epistemologiei moderne şi postmoderne;

· *curriculumul bazat pe structuri interdisciplinare* proiectate în sens intradisciplinar, interdisciplinar,

pluridisciplinar sau chiar transdisciplinar, răspunde cerinţelor formulate de psihologia învăţării şi de epistemologia modernă şi postmodernă, valorificând domeniile cunoaşterii (limbă şi literatură, ştiinţe ale naturii, ştiinţe sociale, arte plastice ...), temele mari ale actualităţii (omul, natura, democraţia, tehnologia ...), inovaţiile pedagogice avansate în elaborarea conţinuturilor instruirii (arii curriculare, programe integrate, manuale alternative ...);

· *curriculumul bazat pe competenţe* (pedagogice, psihologice, sociale; de cunoaştere, de comunicare, de creaţie; cognitive, afective, psihomotorii ...) proiectate la nivelul tuturor disciplinelor, în plan general şi special, cu deschideri spre problematica integrării socioprofesionale, pe termen mediu şi lung;

· *curriculumul bazat pe învăţarea deplină* urmăreşte valorificarea eficientă şi efectivă a timpului necesar pentru instruire/învăţare, asigurând creşterea procentului de reuşită şcolară (90—95% dintre elevii unei clase) printr-o manieră de proiectare a conţinuturilor care respectă ritmul individual de muncă al elevului în şcoală şi în afara şcolii (vezi Bloom, B., Carrol, J., în *Învăţarea deplină*, 1983; Bunescu, V., 1995, Jinga, I., Negreţ, I., 1999);

· *curriculumul bazat pe activitatea elevului* proiectează conţinuturile şi metodologiile instruirii în funcţie de experienţa psihosocială a elevului realizată în plan didactic, în şcoală dar şi în afara şcolii, valorificând motivaţiile sale reale, imediate şi de perspectivă, „trăirile reale" care oferă durabilitate învăţării (vezi linia lansată de John Dewey în 1902; vezi Dewey, J., 1902, 1977);

· *curriculum bazat pe corelaţia educator-educat* (numit şi *curriculum umanist*), valorifică resursele psihosociale ale dialogului pedagogic, ale comunicării pedagogice eficientă în măsura în care profesorul devine un factor care mediază şi facilitează reuşita şcolară (prin mijloace de individualizare a instruirii, de responsabilizare şi motivare optimă a elevului, de focalizare a activităţii pe resursele pozitive ale elevului, de stimulare a competiţiei cu sine — pentru dezvoltarea personală...).

b) *Criteriul modalităţii de realizare* permite delimitarea următoarelor tipuri de curriculum:

· *Curriculumul explicit* are valoarea unui curriculum oficial, *formal*, scris, elaborat pe baza finalităţilor pedagogice macrostructurale (idealul educaţiei, scopurile educaţiei) — care definesc modelul de personalitate şi direcţiile generale de dezvoltare a sistemului de educaţie şi învăţământ — şi a finalităţilor pedagogice microstructurale (obiectivele generale şi specifice) care stabilesc criteriile valorice de elaborare a planului de învăţământ şi a programelor şcolare, ţinând seama de particularităţile vârstelor psihologice, treptelor şi disciplinelor şcolare, dimensiunilor şi formelor de educaţie/instruire. Opera pedagogică de elaborare a curriculumului explicit este obiectivată, în ultimă instanţă, în documentele oficiale care instituţionalizează: planul de învăţământ, programele şcolare/universitare, manualele şcolare/cursurile universitare, îndrumătoarele metodice, materialele ajutătoare pentru învăţare (adresate elevilor) şi proiectare (adresate profesorilor). În practica procesului de învăţământ, *curriculumul explicit* promovează două *subtipuri* de curriculum: a) un *curriculum principal*, constituit în calitate de curriculum de bază (core curriculum, curriculum nucleu ...), care creează şi susţine fundamentele *formării-dezvoltării* permanente a elevului şi b) un *curriculum complementar* care extinde, aprofundează, lărgeşte etc. *curriculumul principal*, în structuri de organizare opţionale sau facultative (cu obiective de profilare sau specializare, în învăţământul secundar superior), propuse — în sistemele moderne de învăţământ — în proporţii minime în învăţământul primar şi secundar inferior (5—10%), în creştere în învăţământul secundar superior (până spre 30%).

· *Curriculumul implicit* rezultă dintr-un ansamblu de situaţii şi influenţe informale, realizate în mediul şcolar şi extraşcolar, în cadrul curriculumului explicit şi în afara acestuia. Conţinutul *curriculumului implicit* (care poate fi numit şi *curriculum informal*) depinde de un set de informaţii care pot fi acumulate în timp, aflate în permanentă legătură cu: calitatea mediului şcolar şi a clasei de elevi, stilul educaţional al profesorilor, organizarea clasei de elevi, cultura organizaţională a şcolii, relaţiile interpersonale, sistemul de recompense şi sancţiuni; obişnuinţele şi tradiţiile familiei, comunităţii locale, grupurilor de prieteni etc.; modul de petrecere a timpului liber; efectele secundare ale curriculumului explicit (spontane, imediate, indirecte, întârziate, ascunse etc.)...

· *Curriculumul ascuns* (numit şi *curriculum obscur* sau *curriculum subliminal*) reprezintă o variantă a *curriculumului implicit* care concentrează efectele psihosociale provenite de la nivelul sistemului şi procesului de învăţământ, în ansamblul său. Acest tip de curriculum are ca particularitate tendinţa de disimulare a intenţiilor la nivelul structurilor de organizare (trepte şi cicluri şcolare, profiluri de for-

mare, specializări etc.) şi de *predare-învăţare-evaluare* (modul de proiectare, realizare şi dezvoltare al lecţiilor, cursurilor etc.). Sunt generate astfel fenomene de: „reproducere a inegalităţilor socioculturale"; îndoctrinare subtilă a elevilor şi părinţilor; orientare forţată şi timpurie (prin manipularea curriculumului complementar), ideologizare controlată central sau local, cenzură şi întărire a puterii de manipulare a opiniilor etc. — fenomene analizate pe larg în literatura de specialitate (vezi Bourdeua, P.; Passeron, J., 1970; Bernstein, Basil, 1978; Reboul, Olivier, 1984 ...). Toate aceste fenomene pot susţine în mod indirect, uneori şi direct, o anumită ideologie mascată sau disimulată, dar cu efecte semnificative la scară socială, înregistrate pe termen mediu şi lung.

· *Curriculumul absent* reprezintă partea nerealizată efectiv sau virtual din *curriculumul formal, explicit*, ca urmare a unor limite apărute în procesul de proiectare sau de realizare a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*. În anumite împrejurări acest tip de curriculum semnalează, de fapt, existenţa unor exagerări sau redundanţe la nivelul documentelor de planificare, compensate de profesor prin eliminare sau ignorare în momentul operaţionalizării obiectivelor pedagogice ale lecţiei, cursului, seminarului etc. Pe de altă parte, din perspectiva educaţiei permanente, *curriculumul absent*, în mod real sau virtual, creează o sursă de perfecţionare continuă a activităţii profesorului şi elevului, în contextul unor programe deschise în raport cu informaţiile provenite din toate mediile sociale.

c) *Criteriul resurselor de dezvoltare* permite sesizarea unor noi tipuri de curriculum rezultate din analiza-sinteza tipurilor de curriculum confirmate deja, în condiţiile existenţei unor structuri de proiectare şi de realizare deschise spre realitatea unor medii sociale de referinţă (cultură, politică, economie, management ...) aflate în continuă evoluţie:

· *Curriculum global* — rezultat din corelarea: curriculumului explicit — implicit — ascuns — absent; curriculumului formal — nonformal — informal; curriculumului obligatoriu — opţional — facultativ; curriculumului general — de profil — de specialitate ...;

· *Curriculum disimulat* — rezultat din corelarea curriculumului implicit — ascuns — absent;

· *Curriculum nucleu aprofundat* — rezultat din creşterea numărului de ore rezervat unor discipline obligatorii din *curriculumul de bază* până la nivelul maxim prevăzut în *plaja orară* (care include oferta minimă-maximă de ore pentru o *disciplină* sau o *arie curriculară*) pentru rezolvarea problemelor specifice elevilor cu ritm lent de învăţare;

· *Curriculum nucleu extins* — rezultat din parcurgerea tuturor temelor suplimentare prevăzute în programele şcolare ale disciplinelor obligatorii incluse în *curriculumul de bază* pentru rezolvarea problemelor specifice elevilor cu ritm superior de învăţare;

· *Curriculum la decizia şcolii* — rezultat din oferta de discipline incluse în *curriculumul opţional*;

· *Curriculum elaborat în şcoală* — rezultat din iniţiativa şcolii luată în raport de opţiunile elevilor şi părinţilor, de resursele pedagogice existente şi de ofertele şi cerinţele determinate la nivelul comunităţii locale;

· *Curriculum naţional* — rezultat din corelarea *curriculumului de bază, obligatoriu* cu *curriculumul opţional* (la decizia şcolii, elaborat de şcoală...), obiectivat în: *planul-cadru* (valabil pentru întreg sistemul de învăţământ) — programele şcolare — normele metodologice de proiectare, realizare şi dezvoltare a conţinuturilor planificate şi programate în sens curricular — manualele şcolare, cursurile universitare — materialele de suport pedagogic (pentru elevi — pentru personalul didactic) — vezi Ministerul Educaţiei Naţionale, 1999;

· *Curriculum tip asamblare* — rezultat din conţinuturi „net demarcate şi izolate unele de celelalte" care solicită profesorului şi elevului construirea unor situaţii de instruire/învăţare în jurul unor cunoştinţe şi capacităţi care devin „privilegiate pentru a satisface anumite criterii de evaluare";

· *Curriculum tip integrare* — rezultat din conţinuturi aflate în „raport deschis unele faţă de celelalte" care solicită profesorului şi elevului dezvoltarea unor situaţii de instruire/învăţare bazate pe cunoştinţe şi capacităţi (re)structurate la nivel *intra-*, *inter-*, *pluri-* şi *transdisciplinar* (vezi Bernstein, Basil, 1978, p.162—164).

Mediile curriculare reprezintă coordonatele contextuale, spaţio-temporale, materiale şi ideologice, care condiţionează procesul de proiectare a activităţilor educative/didactice realizabile la nivelul sistemului de învăţământ, pe termen scurt, mediu şi lung. Aceste *medii* oferă cadrul şi perspectiva de evoluţie a *tipurilor* curriculare existente, premisa dezvoltării lor în contextul unei teorii a schimbărilor sociale, aplicată în şcoală şi în afara şcolii.

Mediile curriculare constituie astfel „categorii de bază pentru iniţierea demersului de concepere şi proiectare a *curriculumului* în educaţie". Ele intervin

„imediat înainte de curentul principal al educaţiei şi de cultura şcolară pe care o sectorizează, formând în felul acesta surse pentru *ciclurile curriculare* şi *ariile curriculare*" (Ungureanu, Dorel, 1999, p.87).

Clasificarea mediilor curriculare presupune avansarea unor criterii semnificative în plan pedagogic şi social. Pot fi sesizate astfel *mediile* curriculare active în afara şi în interiorul şcolii, la nivelul sistemului social şi în cadrul specific sistemului de educaţie şi învăţământ. În ansamblul lor aceste medii sunt situate însă la linia de intersecţie dintre sistemul social şi sistemul de învăţământ, răspunzând unor deziderate programatice ale educaţiei, lansate încă din anii 1970, în direcţia proiectării unei veritabile *societăţi educative*, definită metaforic la nivelul unei *cetăţi educative* (vezi Lengrand, Louis, 1972; Faure, Edgar, coord., 1974).

Mediile curriculare exterioare şcolii — dar având o importanţă semnificativă în proiectarea, realizarea şi dezvoltarea conţinuturilor şi a competenţelor curriculare — includ un ansamblu de „invariante culturale", interpretate, în literatura de specialitate, ca „medii curriculare de bază": a) structura sistemului social; b) sistemul economic; c) sistemul de comunicare; d) sistemul cunoaşterii ştiinţifice; e) sistemul tehnologic (al cunoaşterii ştiinţifice aplicate); f) sistemul moral; g) sistemul religios; h) sistemul estetic; i) sistemul de maturizare şi dezvoltare umană (asistenţa medicală, asistenţa socială, asistenţa psihopedagogică etc.) — vezi Lawton, D., 1975.

Mediile curriculare existente în interiorul şcolii — implicate direct în luarea deciziilor pedagogice la nivel *macro-* şi *microstructural* — includ un ansamblu de elemente funcţionale care condiţionează îndeplinirea obiectivelor activităţilor de educaţie şi instruire: a) organizarea sistemului naţional de educaţie şi învăţământ pe niveluri şi trepte şcolare; b) coerenţa şi consistenţa internă a nivelurilor şi a treptelor şcolare; c) interdependenţa dintre nivelurile şi treptele şcolare, pe de o parte, şi ciclurile şi ariile curriculare, pe de altă parte; d) adaptabilitatea şi perfectibilitatea sistemului de formare iniţială şi continuă a personalului didactic; e) eficienţa pedagogică şi responsabilitatea socială a instituţiilor angajate în proiectarea, realizarea şi dezvoltarea curriculară a planului de învăţământ, programelor şi manualelor şcolare, materialelor-suport, materialelor-anexă, tehnicilor de evaluare etc.

La nivelul intersecţiei dintre sistemul social global şi sistemul de învăţământ pot fi remarcate următoarele *medii curriculare*:

- *Mediul curricular managerial*, implicat în: proiectarea deciziilor de politică generală şi de politică educaţională şi şcolară; susţinerea ideologică a acestora; traducerea lor administrativă în plan central, teritorial şi local;
- *Mediul curricular cultural*, implicat în concepţia şi practica promovată în domeniul: cercetării ştiinţifice şi tehnologice, creaţiei artistice, informatizării societăţii, valorificării pedagogice a mass-mediei etc.;
- *Mediul curricular economic*, implicat în crearea şi valorificarea resurselor specifice modelului de producţie postindustrială, informatizată, cu efecte directe şi indirecte la nivelul tehnologiilor didactice;
- *Mediul curricular comunitar*, implicat la nivel *macro-* şi *micro*social, în plan naţional, teritorial şi local (vezi resursele sistemului de cercetare pedagogică şi de formare iniţială şi continuă a personalului didactic) şi la nivel şcolar (climatul psihosocial al şcolii, relaţia şcoală — familie, relaţia şcoală — comunitate educativă locală; managementul clasei de elevi etc.);
- *Mediul curricular al tehnologiilor didactice*, implicat în crearea, perfecţionarea şi eficientizarea resurselor pedagogice la nivelul tuturor activităţilor de educaţie/instruire proiectate şi realizate în mediul şcolar (cu accent pe promovarea strategiilor de educaţie/instruire asistată pe calculator, valorificabilă în reţele şcolare şi interşcolare, comunitare şi intercomunitare, naţionale şi internaţionale etc.).

Mediile curriculare semnalate oferă cadrul de dezvoltare continuă a tuturor *tipurilor* curriculare existente şi de valorificare eficientă a acestora la nivelul proiectării unor *cicluri* şi *arii curriculare* deschise, perfectibile în plan pedagogic şi psihosocial, în perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei.

Ciclurile curriculare sunt definite la nivelul unui concept pedagogic operaţional (specific *Teoriei şi metodologiei curriculumului*) care urmăreşte valorificarea structurii sistemului de învăţământ (organizat pe niveluri şi trepte şcolare), prin flexibilizare şi adaptabilitate multiplă, cu efecte pozitive provocate şi urmărite în mod direct în cadrul activităţilor de educaţie/instruire proiectate şi realizate în contextul procesului de învăţământ.

Intervenţia *ciclului curricular* este operată, de regulă, în interiorul unui nivel sau al unei trepte şcolare, în funcţie de profilul diferitelor *stadii* şi *substadii* de dezvoltare psihopedagogică a elevului. Activarea sa, sub impulsul evoluţiilor înregistrate în teoria educaţiei şi a instruirii, generează mutaţii

importante în managementul sistemelor moderne de învăţământ, în înţelegerea raporturilor dintre nivelurile, treptele şi ciclurile şcolare. Astfel, nivelurile şi treptele şcolare sunt interpretate mai mult ca *structuri extrinseci* angajate la nivelul sistemului de învăţământ într-un cadru de organizare predominat normativ, imperativ, rigid. În schimb, ciclurile şcolare — în accepţia lor de *cicluri curriculare* — sunt proiectate ca *structuri intrinseci* angajate la nivelul procesului de învăţământ într-un cadru de organizare mai flexibil, adaptabil în interiorul unei trepte şcolare dar şi intermediar, în vederea facilitării tranziţiei de la o treaptă şcolară inferioară la o treaptă şcolară superioară. *Ciclul curricular* devine un segment al sistemului de învăţământ integrat ca parte pedagogică naturală a procesului de învăţământ. În această perspectivă, procesul de învăţământ este considerat un *curriculum-acţiune* (vezi Ungureanu, Dorel, 1999).

Cidurile curriculare reflectă finalităţile nivelului şcolar şi ale treptelor şcolare, de referinţă, asigurând specificarea acestora definită, de regulă, în termenii unor: obiective de adaptare (ciclul curricular situat la început de nivel şcolar sau de treaptă şcolară) — obiective de dezvoltare (ciclul curricular situat la mijloc de nivel şcolar sau de treaptă şcolară) — obiective de orientare (ciclul curricular final, situat la sfârşit de nivel şcolar sau de treaptă şcolară). În această dinamică specială, *curriculumul* şcolar este determinat nu numai prin structurile extrinseci ale sistemului, ci şi prin structurile intrinseci ale procesului de învăţământ. Fenomenul evocat a generat reformele şcolare înregistrate în ultimele decenii care au dus la definitivarea noii structuri de organizare a sistemului, cu un învăţământ general şi obligatoriu prelungit până la vârsta de 16 ani (cu formula 6 □ 3 □ 3, cea mai răspândită în lume). Această tendinţă demonstrează faptul că stadiile şi substadiile de dezvoltare psihopedagogică a elevului — adaptabile la noile cerinţe ale teoriei şi practicii educaţiei într-o societate postindustrială, informatizată — nu mai corespund cu graniţele convenţionale ale nivelurilor şi treptelor şcolare proiectate în contextul sistemelor tradiţionale de învăţământ.

Ciclurile curriculare propuse în cadrul reformei sistemului de învăţământ din România pot fi încadrate în această tendinţă confirmată la nivelul ţărilor avansate în condiţiile unui management şcolar eficient (vezi Ministerul Educaţiei Naţionale, 1999). „Astfel, sistemul formal de învăţământ i se supune sistemului curricular de învăţământ şi chiar dacă nu coincide deocamdată cu acesta (cum este cazul şi la noi) va suporta ajustări treptate, în consecinţă" (Ungureanu, Dorel, 1999, p.90).

Organizarea ciclurilor curriculare este realizabilă în funcţie de: a) obiectivele generale ale nivelului şcolar şi ale treptei de învăţământ; b) obiectivele specifice deduse, definite în termenii unor *profiluri de formare*. Simbioza lor permite avansarea unei *dominante curriculare* — parte explicită şi oficială a planului de învăţământ şi a programelor şcolare. Această *dominantă curriculară* conturează şi fixează obiectivul general al fiecărui *ciclu curricular*, valorificând dinamica treptelor şcolare în interiorul aceluiaşi nivel şcolar, privit în mod independent şi în raport cu nivelul şcolar anterior şi cu cel ulterior.

Funcţionalitatea ciclurilor curriculare depinde de acţiunea ierarhică dar complementară a următoarelor elemente structurale:

- Obiectivul general al *ciclului curricular* specificat în termeni de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii elevului, pe baza unei dominante curriculare care concentrează *pedagogic*: particularităţile stadiului şi substadiului de dezvoltare psihosocială a elevului; cerinţele de integrare şcolară şi socială, imediate şi de perspectivă; posibilităţile de proiectare a activităţilor didactice/educative;
- Metodologia de abordare a problematicii specifice *ciclului curricular* necesară pentru: individualizarea procesului de învăţământ; cunoaşterea psihopedagogică a elevului; realizarea managementului şcolar şi a clasei de elevi;
- Conţinuturile curriculare sugerate orientativ pentru (prin): alegerea disciplinelor şcolare, inclusiv prin propunerea unor discipline şcolare noi; gruparea disciplinelor şcolare în *arii curriculare*; stabilirea ponderii disciplinelor şcolare şi a ariilor curriculare; îndrumarea metodologică (pentru optimizarea strategiilor de *predare-învăţare-evaluare*).

Ariile curriculare reprezintă domeniul curricular cu implicaţii practice directe angajate în selecţionarea şi gruparea materiilor şcolare în structuri organizate într-o viziune interdisciplinară (exprimată uneori în diferite situaţii *intra- inter- pluri-* sau chiar *transdisciplinară*), compatibilă cu evoluţiile înregistrate în epistemologia (post)modernă şi în teoriile actuale, dezvoltate în psihologia învăţării şi a personalităţii elevului.

Definirea ariei curriculare la nivelul unui concept pedagogic operaţional presupune raportarea acesteia la structura „proiectului de bază" în interiorul căreia

reprezintă punctul de legătură esenţială între „obiectivele generale ale etapei" (respective, ale *ciclului curricular*) şi orientările metodologice valabile în activitatea de *predare-învăţare-evaluare* realizată de fiecare profesor în contextul unor *medii* şi *tipuri* curriculare, diferite dar (şi) complementare (vezi *Diseno Curricular Base. Educacion Secundaria Obligatoria I*, 1989, p.37—44).

Practica ariei curriculare contrazice tradiţia proiectării planului de învăţământ pe discipline şcolare studiate în sens *monodisciplinar*, în concordanţă deplină cu evoluţia ştiinţelor particulare consolidate şi individualizate în plan academic.

Construcţia ariei curriculare presupune realizarea unei activităţi complexe de specificare a obiectivelor generale ale *ciclurilor curriculare*, activitate având ca scop „definirea unor blocuri de conţinuturi" care oferă profesorilor de diferite specialităţi complementaritate epistemică şi unitate didactică, dar şi deschidere metodologică necesară în proiectarea şi dezvoltarea curriculară. Aceste *blocuri de conţinuturi* angajează practic trei tipuri de cunoştinţe fundamentale pentru atingerea obiectivelor generale ale ciclului curricular, specificate la nivelul ariei curriculare: a) conceptele de bază ale disciplinelor incluse în ariile curriculare proiectate într-o relaţie de interdependenţă funcţională, completate printr-un set adecvat de concepte operaţionale cu semnificaţie predominant orientativă; b) strategiile de analiză şi cercetare propuse la nivelul unei metodologii stimulative pentru activitatea independentă a elevului şi „nu ca o metodologie determinantă"; c) valorile, normele şi atitudinile planificate la nivel comprehensiv şi dinamic, în strânsă legătură cu ideea articulării permanente a conceptelor de bază şi a strategiilor de analiză şi cercetare dobândite anterior sau care urmează să fie dobândite în prezent şi în viitor.

Proiectarea curriculară reprezintă activitatea de transpunere a *teoriei curriculumului* (sintetizată prin: *fundamentele conceptuale* — istoric, origini, evoluţii epistemologice — şi *domeniile de referinţă* — tipuri, medii, cicluri, arii *curriculare*) la nivelul practicii procesului de învăţământ, activitate concretizată, în ultimă instanţă, în elaborarea, realizarea şi perfecţionarea continuă a: planului de învăţământ, programelor şcolare/universitare, manualelor şcolare/cursurilor universitare, materialelor metodice — *suport* şi *anexă* (pentru elevi şi profesori), modelelor de planificare a activităţilor de educaţie/instruire etc.

În literatura de specialitate, *conceptul de proiectare curriculară* este interpretat în sens restrâns şi în sens larg. În *sens restrâns*, proiectarea curriculară este delimitată în raport de *Teoria curriculumului*. Această perspectivă vizează doar „un curriculum produs" — elaborat de „conceptorii, descriptorii sau proiectanţii de curriculum" — care este testat, aplicat şi revizuit în urma implicării sale la nivelul practicii procesului de învăţământ (vezi Crişan Alexandru, în Revista de pedagogie, nr. 3—4/1994, *Curriculum şi dezvoltare curriculară*). În *sens larg*, proiectarea curriculară valorifică „cel de-al doilea val în teoria curriculumului", care pune un mai mare accent pe legătura dintre *teorie* şi *practică*, dintre planificarea, realizarea şi dezvoltarea continuă a „curriculumului produs". În această perspectivă este reinterpretată relaţia dintre *conceptorii* de curriculum şi profesorii practicieni, primii bazându-se nu numai pe o experienţă de consultare, ci şi pe una efectivă de *predare-învăţare-evaluare*, ultimii fiind autorizaţi — „prin însăşi statutul modern de educator — pentru proiectarea *curriculumului* în conformitate cu nevoile cognitive şi afective ale elevilor" (vezi Pinar, W., 1988; Creţu, Carmen, în Revista de pedagogie, nr. 3—4/1994, *Curriculum şi dezvoltare curriculară*).

Funcţia generală a activităţii de proiectare curriculară angajează deci valorificarea resurselor metodologice ale teoriei curriculumului la toate nivelurile practicii procesului de învăţământ. În acest context, *structura* activităţii de *proiectare curriculară* presupune corelarea acţiunilor de: *planificare curriculară* — *realizare curriculară* — *dezvoltare curriculară*.

Analiza activităţii de proiectare curriculară este realizată uneori din perspectiva acţiunii sale finale de *dezvoltare curriculară*, interpretată ca produs şi ca proces. În această accepţie, dezvoltarea curriculară semnifică tocmai proiectarea curriculară care „îşi propune să elaboreze — în vederea relativei oficializări, deci şi a generalizării ulterioare — acel corpus de documente care consemnează ofertele educaţionale şi experienţele de învăţare pe care şcoala le poate propune elevului" — documente tip proiectiv (liste de finalităţi macrostructurale şi microstructurale/obiective, programe, modele de activităţi etc.) şi aplicativ (materiale-suport, materiale-auxiliare etc.) — vezi Crişan, Alexandru, op. cit. Ca *produs*, *dezvoltarea curriculară* reprezintă însă un rezultat sau o consecinţă a acţiunilor de planificare şi de realizare subordonate activităţii de proiectare curriculară; ca *proces*, ea constituie o sursă de (auto)perfecţionare continuă a activităţii de proiectare, care integrează în dinamica sa mecanismele formative specifice evaluării continue

(în mod special), dar şi ale evaluării iniţiale (cu funcţie de diagnoză-prognoză) şi terminale (cu funcţie sumativă, cumulativă).

Calitatea dezvoltării curriculare depinde de gradul de deschidere al activităţii de proiectare curriculară angajată la toate nivelurile procesului de învăţământ. În această perspectivă este necesară:

a) delimitarea nivelurilor proiectării curriculare şi a raporturilor pedagogice existente între aceste niveluri în cadrul procesului de învăţământ, la toate dimensiunile sale (funcţională, structurală, operaţională);

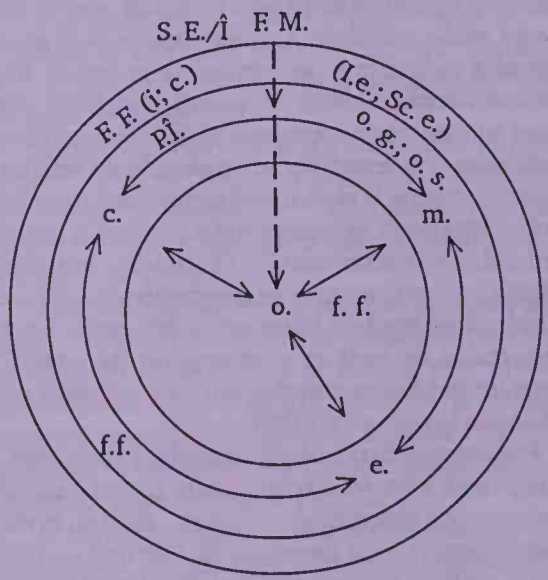
b) avansarea unui model de proiectare curriculară aplicabil în cadrul procesului pentru: elaborarea planului de învăţământ; programelor şi manualelor şcolare; proiectelor de activitate educativă/didactică, realizate pe *termen lung* (de exemplu, planificarea activităţii educative pe un ciclu curricular) — *mediu* (de exemplu, planificarea activităţilor didactice pe un an sau semestru şcolar) — *scurt* (de exemplu, planul de lecţie, planul orei de dirigenţie etc.).

Nivelurile proiectării curriculare definesc o anumită logică a *planificării — realizării — dezvoltării* curriculare. Această logică, angajată la nivel *funcţional-structural-operaţional* (vezi dimensiunile procesului de învăţământ), presupune articularea următoarelor cinci faze sau etape de *construcţie curriculară*: a) elaborarea unui *plan curricular* (obiectivat prin planul de învăţământ şi programele şcolare subordonate acestuia); b) elaborarea materialelor necesare profesorului şi elevului pentru realizarea programei şcolare (materiale metodice, manuale etc.); c) realizarea activităţii de *predare-învăţare-evaluare* în condiţiile concrete ale clasei de elevi; d) realizarea experienţelor concrete de învăţare, proprii fiecărui elev; e) evaluarea gradului de realizare a obiectivelor curriculare propuse, premisa dezvoltării curriculare ulterioare, pe termen scurt, mediu şi lung (vezi Goodland, J. I. şi alţii, 1979).

Analiza etapelor proiectării curriculare în vederea depistării unor disfuncţionalităţi pedagogice, manifeste prin contradicţii apărute între acţiunile de *planificare — realizare — dezvoltare* curriculară, evidenţiază faptul că „de cele mai multe ori ruptura se produce între nivelurile c) şi d), adică între *ceea ce face* (ori crede că face) *educatorul* şi ceea ce trăieşte efectiv *educatul* pe parcursul desfăşurării relaţiei instrucţionale, aceasta nemaifiind o problemă de conţinut, ci de metodologie" (Iosifescu, Şerban, în Revista de pedagogie, nr. 3—4/1994, *Curriculum şi dezvoltare curriculară*). Soluţia curriculară necesară pentru rezolvarea acestei disfuncţionalităţi presupune realizarea unei concordanţe pedagogice între ceea *ce învaţă* elevul (conţinutul instruirii) şi *cum învaţă* elevul (metodologia activităţii de *predare-învăţare-evaluare*), ambele elemente structurale ale proiectării fiind subordonate, în sens curricular, obiectivelor generale, specifice şi concrete ale activităţii (*de ce învaţă* elevul? — pe termen lung, mediu şi scurt).

Avansarea unui model de proiectare curriculară presupune evidenţierea raporturilor pedagogice necesare între elementele implicate, la nivel *macro-* şi *microstructural*, în contextul strategiei de optimizare a procesului de *planificare — realizare — dezvoltare curriculară*. Prezentarea grafică a modelului sugerează scheletul construcţiei curriculare, cu articulaţiile pedagogice necesare în direcţia fundamentării şi expansiunii ei, în contextul oricărei activităţi de proiectare curriculară, angajată pentru elaborarea strategiei curriculumului şcolar, a planului de învăţământ, a programelor şi manualelor şcolare, a proiectelor de activitate educativă/didactică etc.

Modelul de proiectare curriculară
prezentare grafică



S. E./Î. ▯ sistemul de educaţie/învăţământ
F. M. (i.e.; Sc. e.) ▯ finalităţile macrostructurale (idealul educatiei; scopurile educaţiei)
F. F. (i; c.) ▯ formarea formatorilor (iniţială; continuă)
PÎ. ▯ procesul de învăţământ
o. g.; o. s. ▯ obiectivele generale; obiectivele specifice
o. ▯ obiective
c. ▯ conţinut
m. ▯ metodologie
e. ▯ evaluare
f. f. ▯ formarea formatorilor.

Aplicarea acestui model la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ presupune respectarea a două priorităţi strategice: a) subordonarea elementelor componente finalităţilor *macro-* şi *microstructurale* definite la nivel de politică a educaţiei; b) asigurarea concordanţelor pedagogice necesare între elementele componente, angajate *macro-* şi *microstructural*, într-un context de *planificare — realizare — dezvoltare* curriculară deschis, care permite (auto)perfecţionarea continuă a activităţii, pe termen scurt, mediu şi lung.

Elaborarea strategiei generale de proiectare a curriculumului şcolar presupune stabilirea deciziilor de politică a educaţiei la nivel de: a) finalităţi macrostructurale de ordin filozofic (definirea idealului educaţiei — tipul de personalitate umană proiectat pe termen lung — şi a scopurilor educaţiei — direcţiile de evoluţie a sistemului de învăţământ, proiectate pe termen lung şi mediu; stabilirea structurii sistemului de învăţământ şi a resurselor pedagogice necesare pentru funcţionarea acestuia); b) criterii pedagogice de elaborare a planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare (obiective generale valabile pentru întreg sistemul de învăţământ; obiective generale valabile pe niveluri şi trepte şcolare şi pe cicluri curriculare; obiective generale valabile pe *arii curriculare* şi pe *discipline şcolare*); c) obiective pedagogice generale specificate pe niveluri, trepte şcolare, ani şcolari; arii curriculare, discipline şcolare; dimensiuni/conţinuturi generale ale educaţiei (morală — intelectuală — tehnologică — estetică — psihofizică); forme ale educaţiei (formală — nonformală — informală), în cadrul programelor şi a manualelor şcolare şi în cadrul materialelor — suport şi anexe — necesare pentru profesori (pentru facilitarea proiectării didactice) şi elevi (pentru facilitarea învăţării şcolare şi extraşcolare); d) conţinut al instruirii şi metodologie a activităţii de *predare-învăţare-evaluare* — subordonate obiectivelor curriculare prezentate anterior; e) formare iniţială şi continuă a personalului didactic, în concordanţă cu obiectivele generale şi cu conţinutul instruirii şi metodologia de *predare-învăţare-evaluare*, prezentate anterior.

Elaborarea planului de învăţământ presupune stabilirea unei corelaţii funcţionale între finalităţile macrostructurale şi obiectivul general urmărit, între *structura de organizare* a sistemului de învăţământ (durata fiecărui nivel — primar, secundar, superior — şi legăturile dintre acestea) şi *„obiectivele de formare"* (propuse pe niveluri, trepte, cicluri curriculare). Această corelaţie funcţională conferă consistenţă principiilor care stau la baza construcţiei curriculare a planului de învăţământ (unitate, continuitate, flexibilitate, deschidere, adaptabilitate multiplă ...), angajate în: a) specificarea obiectivelor pe cicluri curriculare, arii curriculare şi discipline şcolare; b) selectarea ariilor curriculare şi a disciplinelor şcolare; c) elaborarea primei variante a planului de învăţământ — cu orientările metodologice necesare, în perspectiva elaborării programelor şi a manualelor şcolare, pentru progresia învăţării conţinuturilor, pentru alegerea strategiilor didactice optime, pentru stabilirea criteriilor şi a formelor de evaluare (iniţială, continuă, finală); d) realizarea variantei finale a planului de învăţământ — vezi Seguin, R., 1991.

Elaborarea programelor şcolare presupune valorificarea structurilor curriculare propuse la nivelul planului de învăţământ în contextul specificării obiectivelor generale (ale treptei şcolare, ciclului curricular, ariei curriculare) pe discipline şi ani de învăţământ. *„Obiectivele de învăţare"*, stabilite pe an şcolar, pot fi definite la niveluri de specificitate diferite, situate între *obiectivele-cadru* (care fac legătură între obiectivele generale ale disciplinei şi cele specifice unui capitol, subcapitol) şi *obiectivele de referinţă* (care fac legătură între obiectivele specifice unui capitol, subcapitol şi cele concrete, operaţionalizabile la nivelul unui grup de lecţii sau al unei lecţii). Aceste *„obiective de învăţare"* angajează un proces complex de proiectare curriculară, în cadrul căruia intervin acţiunile de: a) definire a obiectivelor terminale şi a criteriilor de evaluare finală; b) organizare a conţinuturilor într-o progresie adaptată la structura anului şcolar; c) selectare a experienţelor şi activităţilor de învăţare ale elevilor, realizabile *frontal*, *pe grupe*, *individual*; d) identificare a strategiilor posibile de *predare-învăţare-evaluare*, aplicabile în spiritul unui învăţământ activ, diferenţiat, individualizat; e) stabilire a normelor valorice de elaborare a materialelor metodice necesare elevului (manualul şcolar ...) şi profesorului (ghid-îndrumător ...).

Construcţia curriculară a programelor şcolare implică parcurgerea următoarelor etape: a) precizarea obiectivelor generale stabilite la nivel de politică a educaţiei (în contextul nivelului şcolar, treptei şcolare, ciclului curricular, ariei curriculare de referinţă); b) evaluarea critică a programelor şcolare proiectate, realizate şi dezvoltate anterior —

raportarea lor la noile obiective generale stabilite la nivel de politică a educaţiei; c) definirea obiectivelor generale ale disciplinei şcolare respective în context curricular (vezi obiectivele generale ale nivelului şcolar, treptei şcolare, ciclului curricular, ariei curriculare de referinţă); d) elaborarea noilor conţinuturi şi metodologii de *predare-învăţare-evaluare* în funcţie de obiectivele generale ale disciplinei şcolare definite anterior; e) experimentarea şi evaluarea noii programe în *unităţi şcolare-pilot*; f) generalizarea noii programe la nivelul sistemului de învăţământ.

Redactarea programei presupune prezentarea şi valorificarea următoarelor structuri curriculare (vezi Seguin, R., 1991; *Curriculum şcolar. Ghid metodologic*, coordonator Crişan, Alexandru, 1996):

- obiectivele generale ale sistemului de învăţământ;
- obiectivele generale ale nivelului de învăţământ, exprimate în termeni de „*obiective de formare*" realizabile pe trepte şi cicluri curriculare, care vizează un set de cunoştinţe (informaţii, deprinderi, strategii cognitive) — capacităţi (aptitudini virtuale) — atitudini (faţă de învăţare, cunoaştere, creaţie, muncă etc.), determinate din punct de vedere pedagogic;
- *obiectivele generale ale disciplinei de învăţământ* — derivate din obiectivele generale ale nivelului de învăţământ (şi ale treptei şcolare, ciclului curricular), exprimate în termeni de „*obiective de învăţare*", valabile pe parcursul unui an şcolar;
- *obiectivele de învăţare specifice* disciplinei şcolare (propuse prin specificarea obiectivelor generale), exprimate în termeni de *obiective-cadru* (pe capitole ...) şi *obiective de referinţă* (pe subcapitole, teme, grupe de lecţii ...);
- criteriile de pertinenţă ale „*obiectivelor de învăţare*": claritate, accesibilitate, continuitate, înţelegere, corespondenţă cu posibilităţile vârstei psihologice; esenţialitate, relevanţă pedagogică;
- deciziile pentru selectarea conţinuturilor/*ce?, cât?, când?* ... — pe criterii de: pertinenţă socioculturală; secvenţialitate, consistenţă/coerenţă internă şi externă, eşalonare şi amplificare formativă pozitivă;
- orientările metodologice exprimate la nivelul unor strategii de *predare-învăţare-evaluare* recomandate/recomandabile — pe criterii de optimalitate proprii unui învăţământ diferenţiat;
- instrumentele de evaluare iniţială, sumativă, continuă recomandate/recomandabile — pe criterii de optimalitate necesare pentru dezvoltarea curriculară a programei.

În practica proiectării curriculare sunt confirmate, în mod special, patru modalităţi de concepere a programelor şcolare, afirmate la nivelul unor *orientări strategice* (vezi Van Brummelin, Harro, 1994):

a) orientarea academică: accent pe conţinuturile fundamentale (cunoştinţe, deprinderi, abilităţi — *de bază*) — necesare elevului în orice situaţie de învăţare, selecţionate din cultura acumulată în domeniul de referinţă, confirmată din punct de vedere social-istoric;

b) orientarea tehnică: accent pe selecţionarea metodologiilor optime de *predare-învăţare-evaluare* — necesare profesorului şi elevului pentru realizarea activităţilor în secvenţe sau „fragmente mici şi uşor de manipulat şi gestionat";

c) orientarea deliberativă: accent pe înţelegerea conţinutului educaţiei/instruirii *contextual* — necesară pentru exprimarea capacităţii de interpretare a profesorului şi a elevului în cadrul unor acţiuni educaţionale/didactice bazate pe „exercitarea propriei judecăţi" pedagogice;

d) orientarea constructivistă: accent pe capacitatea de (auto)elaborare a proiectelor de educaţie/instruire — necesare elevului în învăţare, în cadrul unor activităţi personale, critice, autonome, realizabile cu ajutorul profesorului.

Elaborarea manualelor şcolare presupune valorificarea structurilor curriculare propuse la nivelul programelor şcolare în contextul activităţilor de specificare şi operaţionalizare a obiectivelor de învăţare (a *obiectivelor generale* şi a *obiectivelor-cadru*, respectiv a *obiectivelor de referinţă*) propuse elevului în termenii unor *situaţii* şi *experienţe* de învăţare.

Calitatea manualelor şcolare depinde de respectarea următoarelor criterii de proiectare şi realizare curriculară: a) concordanţa pedagogică deplină asigurată în raport cu obiectivele generale şi specifice ale programei şcolare de referinţă; b) consistenţa formativă a conţinuturilor propuse în blocuri de *cunoştinţe — capacităţi — atitudini* fundamentale, integrate în situaţii de învăţare concrete; c) accesibilitatea exprimării (rezultată din modul de: tehnoredactare şi ilustrare; sistematizare a informaţiei; exemplificare şi aplicare a cunoştinţelor; dirijare şi valorificare a experienţei de învăţare, la nivelul vârstei lor psihologice şi şcolare; stimulare a studiului individual în mediul şcolar şi extraşcolar ...); d) metodologia de învăţare propusă elevului în raport cu particularităţile vârstei şi cu tendinţele de evoluţie în plan psihopedagogic şi social; e) evaluarea continuă prin tehnici

specifice integrate în diferite strategii de învăţare, concepute în perspectiva autoinstruirii şi a autoevaluării.

Proiectarea curriculară a *manualelor alternative* conferă acestor criterii un plus de deschidere dar şi de rigurozitate. Esenţială devine concordanţa cu: a) obiectivele generale şi specifice ale programei şcolare, care au valoarea unor criterii pedagogice unitare, valabile pentru orice variantă de manual alternativ; b) conţinuturile fundamentale proiectate la nivelul *curriculumului nucleu*, care asigură premisa tratării diferenţiate a elevilor pe fondul unei baze comune de *formare-dezvoltare* pozitivă a acestora. Realizarea circuitelor curriculare alternative angajează metodologia de învăţare propusă de autorii manualelor, căile de (auto)instruire şi de (auto)evaluare dezvoltate în perspectiva realizării unui studiu individual eficient, în contextul unui învăţământ individualizat, activizat şi activizant.

Elaborarea proiectelor de activitate didactică (lecţie, activitate de laborator, activitate de cabinet etc.) şi *de activitate educativă* (oră de dirigenţie, consiliere şi orientare şcolară etc.) presupune valorificarea managerială a modelului de planificare curriculară, în termeni de: organizare — conceptualizare — realizare — finalizare. În practica instruirii/educaţiei un astfel de model este structurat în patru părţi: partea introductivă de organizare, partea de concepţie; partea de realizare, partea de finalizare.

Model de proiectare curriculară a activităţii didactice (lecţie)

I. Partea introductivă, *de organizare curriculară* vizează:

1) Tema activităţii (subcapitolului, capitolului);

2) Subiectul activităţii (titlul activităţii care va fi *predată-învăţată-evaluată*);

3) Tipul de activitate (lecţie) — determinat conform obiectivelor predominante/sarcinii didactice fundamentale;

4) Scopul activităţii (exprimă sintetic obiectivele generale şi specifice ale subcapitolului-capitolului — vezi *obiectivele-cadru* şi *obiectivele de referinţă* definite la nivelul programei şcolare);

II. Partea de *concepţie curriculară* (planificare curriculară) vizează:

5) Obiectivele operaţionale/concrete (deduse din scopul activităţii şi din obiectivele specifice stabilite la nivelul programei şcolare — vezi *obiectivele-cadru* şi *obiectivele de referinţă*) propuse după următoarea *schema de elaborare: acţiunile elevului* concrete, observabile, evaluabile (conform unor criterii definite explicit); *resursele necesare* (conţinut — metodologie — condiţii de instruire: interne-externe); *modalităţile de evaluare* (pe parcursul activităţii — la sfârşitul activităţii/conform criteriilor de evaluare definite);

6) Conţinutul de *predat-învăţat-evaluat* (informaţii, deprinderi, strategii, atitudini *de bază, ancoră* — corespunzător obiectivelor specifice şi operaţionale/concrete);

7) Metodologia de *predare-învăţare-evaluare* (stabilită în funcţie de obiectivele pedagogice concrete/operaţionale) — angajată în realizarea unui învăţământ activizant, diferenţiat — include:

· *întrebările* — tip *exerciţiu*; tip *problemă*; tip *situaţii-problemă*;

· *sarcinile* didactice, fundamentale-operaţionale, de *predare-învăţare-evaluare*;

· *deschiderile* metodologice (procedee, metode didactice, strategii de *predare-învăţare-evaluare*);

· *mijloacele* de învăţământ (disponibilizate/disponibilizabile);

· *tehnicile* de evaluare cantitativă (măsurare) şi apreciere (calitativă) — integrate în structura diferitelor metode şi strategii didactice;

8) Evaluarea didactică (măsurare-apreciere-decizie) — îmbinarea formelor de evaluare iniţială-continuă-sumativă; accent pe evaluarea continuă, cu funcţie specifică formativă/pozitivă (pentru profesor; pentru elev), premisa deciziei cu funcţie generală de *reglare-autoreglare* a activităţii;

III. Partea de realizare curriculară vizează:

9) Elaborarea scenariului didactic (orientativ/deschis) cu posibilităţi de *dezvoltare curriculară*, în funcţie de resursele pedagogice existente, de raportul pedagogic preconizat între *timpul didactic* real — necesar, de circuitele curriculare de *conexiune inversă pozitivă* realizate de profesor, evidenţiind următoarele elemente:

· evenimentele didactice/corespunzător tipului de activitate (lecţie);

· reactualizarea unor cunoştinţe, capacităţi, strategii cognitive;

· prezentarea/crearea unor probleme, situaţii-problemă;

· dirijarea învăţării prin: strategii de comunicare-învăţare; strategii de cercetare-învăţare; strategii de

acţiune-învăţare; strategii de programare-învăţare (instruire programată, instruire asistată pe calculator);

· evaluarea soluţiilor adoptate pentru rezolvarea *problemelor*, pentru rezolvarea *situaţiilor-problemă*;

· fixarea soluţiilor/răspunsurilor prin aprofundare în condiţii de interpretare, aplicare, analiză-sinteză, evaluare critică (aprecieri globale — individuale);

10) Stabilirea temelor pentru acasă: generale — individualizate; recomandări metodologice, bibliografice;

IV. Partea de *finalizare curriculară* a activităţii vizează:

11) Concluzii:

· evaluarea globală/caracterizare generală;

· decizii cu valoare de diagnoză-prognoză: note şcolare, aprecieri, observaţii, caracterizări etc.;

12) Stabilirea liniei/liniilor de perspectivă la nivelul clasei, pe grupe sau individual.

Model de proiectare curriculară a activităţii educative (oră de dirigenţie)

I. Partea introductivă, *de organizare curriculară* vizează:

1) Tema activităţii educative/orei de dirigenţie: reflectă obiectivele pedagogice generale ale educaţiei: *morale-intelectuale-tehnologice-estetice-fizice*, cu accent pe problematica educaţiei morale; vezi şi raportarea la „noile educaţii";

2) Subiectul activităţii educative/orei de dirigenţie: reflectă un obiectiv specific, din categoria celor stabilite în cadrul programelor activităţii educative, adoptate la nivel central, teritorial, local, care vizează, cu prioritate, realizarea unei *convorbiri etice* sau *dezbateri etice*;

3) Tipul activităţii educative/orei de dirigenţie: *convorbire etică* sau *dezbatere etică* proiectată conform obiectivelor specifice şi metodei adoptate cu prioritate/exerciţiul moral, convorbirea morală, problematizarea morală, asaltul de idei cu conţinut moral etc.;

4) Scopul activităţii educative/orei de dirigenţie exprimă sintetic obiectivele generale şi specifice asumate;

II. Partea de *concepţie curriculară* a activităţii educative/orei de dirigenţie vizează:

5) Obiectivele concrete/operaţionale/deduse de *profesorul-diriginte* din *scopul* activităţii educative/orei de dirigenţie — *schema de elaborare*: acţiunile elevului (observabile în termeni de performanţe actuale, potenţiale) — resursele umane (conţinut preponderent *etic* — metodologie/vezi metodele folosite în cazul educaţiei morale — modalităţile de evaluare: orientativă, stimulativă, pozitivă);

6) Conţinutul activităţii educative/orei de dirigenţie — corespunzător obiectivelor specifice şi concrete asumate, orientate în sensul valorilor morale;

7) Metodologia realizării activităţii educative/orei de dirigenţie (stabilită conform obiectivelor concrete) angajează: exerciţii morale, exemple morale, convorbiri morale, studii de caz, asalt de idei, cu mijloace pedagogice adecvate (material documentar ilustrativ, bibliografic, informatizat etc.);

8) Evaluarea activităţii (măsurare — apreciere) cu scop de *formare pozitivă continuă*, cu decizii luate exclusiv din perspectiva circuitelor de conexiune inversă pozitivă construite permanent de profesor pentru reglarea-autoreglarea activităţii în termeni de *dezvoltare curriculară*;

III. Partea de *realizare curriculară* a activităţii educative/orei de dirigenţie vizează:

9) Scenariul pedagogic — orientativ, deschis, în perspectiva *dezvoltării curriculare* prin valorificarea următoarelor elemente:

· captarea atenţiei/motivarea elevilor (pentru dezbaterea etică proiectată), din punct de vedere: moral, intelectual, tehnologic, estetic, fizic;

· actualizarea informaţiilor anterioare importante pentru desfăşurarea dezbaterii etice proiectate/vezi raportul asupra situaţiei la învăţătură şi disciplină prezentat de elevi din conducerea clasei;

· pregătirea elevilor pentru dezbaterea etică/verificarea materialului documentar necesar (ilustrativ, bibliografic, informatizat etc.) şi a modului în care au fost îndeplinite sarcinile prevăzute anterior (referate, conspecte, informaţii suplimentare, mijloace de instruire disponibile/casetofon, video, calculator etc.);

· comunicarea obiectivelor concrete ale activităţii/comunicare axiologică — accent pe valorile morale ale temei, subiectului, supus dezbaterii;

· realizarea convorbirii sau a dezbaterii, în mod prioritar în calitate de *convorbire etică* sau de *dezbatere etică*, valorificând specificul colectivului clasei de elevi;

· sistematizarea şi fixarea ideilor importante, rezultate din dezbaterea etică provocată la nivel de: atitudini comportamentale, strategii de analiză-sinteză, evaluare critică a unor situaţii de viaţă, cunoştinţe şi

capacităţi susţinute, pedagogic, psihologic şi social, la nivel de educaţie: morală-intelectuală-tehnologică-estetică-fizică;

• valorificarea metodologiei specifice activităţilor educative (cu scop prioritar propriu educaţiei morale) prin strategii de exemplificare morală (modele consacrate din ştiinţă, artă, economie, politică, filozofie, religie etc.; din viaţa socială, din viaţa comunităţii educative locale, din viaţa şcolii şi a clasei de elevi), exerciţiul moral, conversaţie morală, demonstraţie morală, cercetare/investigaţie morală, problematizare morală, studiul de caz moral, asalt de idei/cu conţinut moral;

• asigurarea circuitelor de conexiune inversă pozitivă, necesare pentru reglarea/autoreglarea permanentă a activităţii educative, în termeni de *dezvoltare curriculară*, în funcţie de nivelul (calitativ şi cantitativ) de participare al elevilor la *convorbirea/dezbaterea* etică proiectată;

10) Stabilirea temei, a obiectivelor şi a sarcinilor specifice pentru viitoarea activitate educativă;

IV. Partea de *finalizare curriculară* a activităţii educative/orei de dirigenţie vizează:

11) *Concluzii*, aprecieri în legătură cu activitatea educativă realizată;

12) Definitivarea liniilor de perspectivă pentru evoluţia colectivului.

Vezi Aria curriculară, Ciclul curricular, Curriculum, Proiectarea pedagogică, Teoria şi metodologia curriculumului.

CURSUL UNIVERSITAR

Cursul universitar reprezintă o formă de organizare a activităţii didactice proiectată şi realizată, în mod special, în învăţământul superior.

Conceptul pedagogic de curs universitar defineşte ansamblul activităţilor de învăţare propuse conform programelor de studii specifice învăţământului superior, cu un anumit număr de ore repartizate anual sau semestrial şi „cu examene finale care sancţionează promovarea sau obţinerea unui anumit certificat" (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.267).

Tipologia cursurilor universitare reflectă ponderea anumitelor obiective pedagogice specifice angajate, mai ales, la nivelul strategiei de proiectare şi de realizare a activităţii. Aceste obiective pedagogice specifice sugerează *posibilitatea clasificării cursurilor universitare* după:

a) criteriul modului de structurare a conţinutului: cursuri tradiţionale (structurate pe capitole, secvenţe de instruire), cursuri moderne (structurate pe unităţi de instruire/*credite*);

b) criteriul tipului de cunoştinţe şi de capacităţi vizate, în mod prioritar: cursuri fundamentale (cunoştinţe şi capacităţi de bază), cursuri de profil şi specialitate (cunoştinţe şi capacităţi specifice, aplicabile în anumite domenii particulare), cursuri complementare (cunoştinţe şi capacităţi preluate din domenii complementare disciplinei — disciplinelor fundamentale şi de specialitate);

c) criteriul gradului de implicare în procesul de formare socioprofesională a studentului: cursuri obligatorii, cursuri opţionale, cursuri facultative.

Proiectarea cursului universitar angajează o gestiune pedagogică adaptată/adaptabilă la resursele existente în plan uman (profesor-studenţi-alţi factori), material (spaţiu-timp-bază didactică disponibil), valorificabile la nivel *mono-, intra-, inter-* sau/şi *transdisciplinar*, în diferite forme de organizare a instruirii (prelegeri, lucrări de laborator, activităţi de documentare, activităţi practice; module, credite etc.), finalizate, de regulă, prin examene sau colocvii (semestriale, anuale) susţinute în scris, oral, prin lucrări aplicative etc.

Din *perspectiva proiectării curriculare*, cursul universitar este elaborat ca „parte a unui program care se raportează la o materie sau la o disciplină determinată (...) ce comportă un timp dat, de învăţământ teoretic sau practic, necesar pentru atingerea unui anumit nivel de cunoştinţe sau de calificări". El este instituţionalizat în contextul unor *documente scrise* la nivel periodic (tratate, cursuri, manuale, module, sinteze, tematici bibliografice etc.) care orientează realizarea unor activităţi de învăţare independentă, recunoscute în plan pedagogic şi social, „care favorizează atingerea unor obiective de formare exactă în cadrul unui program sau a mai multor programe".

Necesitatea perfecţionării permanente a cursului universitar reprezintă o linie de politică educaţională, proprie învăţământului superior. Operaţionalizarea sa la nivelul autonomiei universitare urmăreşte, pe de o parte, democratizarea sistemului, prin promovarea valorilor, confirmate la scară pedagogică şi socială, iar pe de altă parte, individualizarea procesului de instruire, prin proiectarea materiei în

unităţi didactice/*credite* care oferă studentului posibilitatea îndeplinirii sarcinilor propuse în funcţie de posibilităţile sale, minime-maxime, realizabile în timp şi spaţiu. În această perspectivă, *cursul* însuşi poate deveni „parte a programei de studii la care este asociat un număr de unităţi de învăţare cu valoare de credite" (idem).

Instituţionalizarea sistemului de credite angajează responsabilitatea titularului de curs care, în contextul managementului universitar, trebuie să asigure:

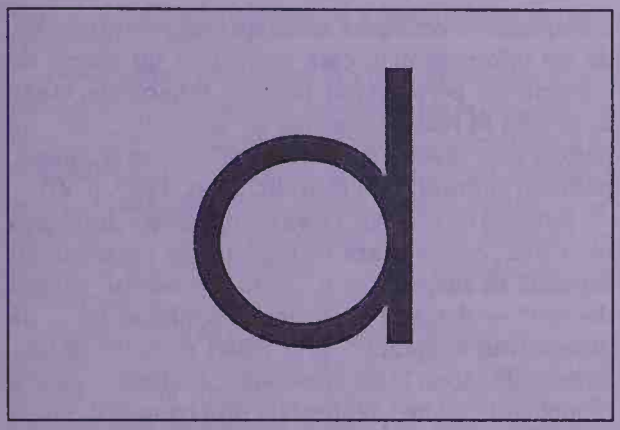
a) proiectarea unităţilor de instruire la nivelul unor structuri modulare funcţionale prin fixarea, reluarea, aprofundarea cunoştinţelor şi a capacităţilor de bază şi antrenarea acestora în diferite situaţii specifice, cu rază mare de operaţionalizare (vezi Cahiers Pédagogiques — *Les modules*, nr. 317/1993);

b) delimitarea *timpului real* necesar studentului pentru îndeplinirea obiectivelor specifice şi concrete propuse, cu precizarea materialului de sprijin disponibil (manual, curs, module de curs, sinteze-tematici bibliografice; informaţii stocate-procesate în limbaj informatic etc.) *accesibil imediat* la nivel de bibliotecă, mediatecă etc.;

c) realizarea activităţii de asistenţă psihopedagogice a studentului prin oferta unor acţiuni permanente de: consultanţă, îndrumare, animare, (re)motivare *formativă* etc.

Vezi Autonomia universitară, Creditul pedagogic.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



DEMERSUL PEDAGOGIC

Demersul pedagogic reprezintă ansamblul intervenţiilor formative dirijate, în mod special, de educator (profesor, părinte etc.) în vederea optimizării acţiunii didactice/educative (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.323—324).

Finalizarea demersului la nivelul unui discurs specific pedagogic presupune realizarea unui *repertoriu comun* între *educator* şi *educat*, susţinut la diferite grade de congruenţă psihologică de natură cognitivă, afectivă, motivaţională, exprimată în plan aptitudinal şi atitudinal.

Tipologia demersului pedagogic reflectă structura de funcţionare a discursului, proiectată în anumite limite de timp şi spaţiu. Putem sesiza astfel trei tipuri de demersuri angajate în realizarea unui ciclu de educaţie/instruire:

· un *demers pedagogic punctual*, care operaţionalizează obiective concrete realizabile imediat, limitate, de regulă, la o singură *dimensiune* sau *formă* a educaţiei;

· un *demers pedagogic liniar*, care programează obiective specifice realizabile pe termen scurt şi mediu, ce implică, de regulă, mai multe *dimensiuni* sau *forme* ale educaţiei;

· un *demers pedagogic strategic*, care planifică obiective generale realizabile pe termen mediu şi lung, ce angajează, de regulă, toate *dimensiunile* şi *formele* educaţiei.

Planificarea demersului pedagogic vizează modalităţile de organizare a resurselor şi a sarcinilor didactice/educative angajate la nivelul activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii. Din această perspectivă poate fi dezvoltat un *demers pedagogic* de tip *liniar* (realizabil „din aproape în aproape"), de tip *spirală* (realizabil prin reluarea acţiunii la parametrii superiori), de tip *strategic* (realizabil pe termen mediu şi lung, prin „explorare-organizare-reinvestire").

Valorificarea demersului pedagogic la nivelul procesului de învăţământ presupune avansarea unor module de studiu, care pot fi *proiectate-dezvoltate* în sens *punctual* (pentru îndeplinirea unor sarcini cu efecte imediate), *liniar* (pentru îndeplinirea unor sarcini cu efecte în lanţ), *transversal* (pentru îndeplinirea unor sarcini cu efecte multiplicate în plan *intelectual-moral-tehnologic-estetic-fizic*, în condiţii de instruire *formală-nonformală-informală*).

DEMOCRATIZAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

Democratizarea învăţământului reprezintă *un principiu de politică a educaţiei* care vizează *egalizarea şanselor de reuşită şcolară/universitară* în condiţiile unei instruiri de calitate, confirmată în termenii raportului *intrare-ieşire*, la toate nivelurile sistemului.

Teoria democratizării generalizează experienţele istorice acumulate în domeniul „conducerii poporului" (în limba greacă, *demos* — popor, *cratos* — conducere), „cu implicaţii profunde care privesc, pe de o parte, reformarea puterii, iar pe de altă parte, restructurarea societăţii civile" (vezi Held, David, 1987, p.283).

Originile conceptului evocă opţiunile politice pentru respectarea drepturilor fundamentale ale omului lansate la nivelul societăţii moderne a secolului al XVIII-lea. În acest context, democratizarea implică procesele de schimbare reformatoare care urmăresc să asigure unui număr cât mai mare de membri ai societăţii accesul în instituţiile cu largă funcţionalitate socială, din domeniul: educaţiei, sănătăţii, culturii, sportului etc. (vezi *Dictionnaire de la sociologie*, 1995, p.66).

Implicarea democratizării în domeniul educaţiei presupune disponibilizarea efectivă a tuturor resurselor pedagogice — informaţionale, umane, materiale, financiare — existente la nivelul societăţii, pentru *formarea-dezvoltarea* optimă a celor care îndeplinesc, în diferite etape ale vieţii, rolul şi statutul de „obiect al educaţiei". Aceasta implică promovarea unei politici educaţionale care conferă sistemului de învăţământ deschiderea necesară pentru generalizarea formării de bază la nivelul şcolii secundare obligatorii, prelungită în ultimele decenii până la vârsta de 16 ani.

Conceptul pedagogic de democratizare a învăţământului defineşte o anumită disponibilitate a

sistemului, dependentă de structura de funcţionare a acestuia, care validează la nivel de decizie politică: organizarea nivelurilor/treptelor şcolare şi a modalităţilor de evaluare a elevilor/studenţilor; conducerea managerială a instituţiilor; proiectarea curriculară a programelor de instruire formală şi nonformală; realizarea relaţiilor cu comunitatea educativă naţională, teritorială şi locală.

Practica democratizării învăţământului evidenţiază două tendinţe contradictorii care marchează evoluţiile înregistrate la nivelul raporturilor existente între doctrinele pedagogice afirmate şi politicile educaţionale asumate la scara valorilor sociale. Aceste tendinţe — *cantitativă* şi *calitativă* — reflectă o anumită linie de determinare istorică, mediată prin diferite circuite economice, politice şi culturale, care explică nu numai continuităţile necesare, ci şi discontinuităţile posibile, nu numai delimitările tranşante, ci şi interferenţele întreţinute în mod obiectiv sau subiectiv (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.325, 326).

Democratizarea cantitativă a învăţământului marchează stadiul „şcolii de masă" care corespunde cerinţelor societăţii industrializate exprimate la nivelul următorului „cod de principii": *standardizare, specializare, sincronizare, maximizare, centralizare* (vezi Toffler, Alvin, 1983, p.86—104).

Sistemul de educaţie proiectat urmăreşte formarea personalităţii elevului pentru îndeplinirea unor funcţii sociale de execuţie şi de reproducere. El presupune egalizarea accesului în instituţiile şcolare fără a avea în vedere şi calitatea acestora. Este legiferată obligativitatea şcolii generale, prelungită de la învăţământul primar la cel secundar, extins la 6, 7, 8, 9 şi chiar 10 ani, în contextul reformelor pedagogice realizate de-a lungul secolului XX. Deschiderea spre următoarele trepte de învăţământ are însă un caracter formal datorită diferenţelor de instruire acumulate anterior în medii educaţionale/şcolare defavorizate şi a cauzelor de ordin economic şi cultural, întreţinute pe diferite circuite de determinare socială.

Această „maşină educaţională", adaptată mai mult la cerinţele prezentului, promovează „o pedagogie liniară", reglementată prin programe şi metodologii tipizate, neglijând problematica individualizării instruirii în numele unui „utilitarism" care încurajează perpetuarea unei „ignoranţe generalizate" (vezi Toffler, Alvin, 1973, p.385—415).

Democratizarea calitativă a învăţământului marchează aspiraţia spre o nouă calitate a instituţiei şcolare corespunzător cerinţelor societăţii postindustrializate, de tip informaţional, care reprezintă un sistem de comunicare perfecţionat printr-o tehnologie înaltă aplicabilă în toate domeniile de activitate, „care dă naştere unor procese şi produse noi" în plan economic, politic şi cultural (vezi Naisbitt, John, 1989, p.50).

Sistemul de educaţie proiectat urmăreşte „instruirea intensivă" care vizează formarea unei personalităţi capabilă să susţină saltul „de la specialistul curând depăşit" — datorită exploziei informaţionale — „la generalistul adaptabil", prin valori şi motivaţii fundamentale. Acest ideal presupune „calificarea pentru tehnologiile înalte", realizabilă prin *trunchiul comun de cultură generală*, asigurat în şcoala de bază — prelungită până la 16—18 ani — şi aprofundat continuu la toate nivelurile sistemului.

În acest context, „educaţia devine o componentă a politicilor economice şi sociale care cer să existe efectiv şanse ca oricine să poată evolua". Democratizarea educaţiei răspunde unor necesităţi vitale pentru societatea (post)modernă, în cadrul căreia fiecare copil trebuie să aibă acces la o instruire de calitate, garantată social cel puţin la nivelul învăţământului primar şi secundar (vezi Galbreith, John, Kenneth, 1997, p.65—69).

Reformele pedagogice, realizate după 1960—1970, asigură instituţionalizarea acestui sistem proiectat din perspectiva valorilor social-democratice. Prelungirea învăţământului de cultură generală, pe cale de a deveni unitar în organizare, conţinut şi obligativitate, asigură baza dezvoltării normale a personalităţii dar şi a societăţii, care are posibilitatea descoperirii şi a promovării valorilor umane aflate potenţial în toate mediile şi comunităţile.

Această realitate este valabilă şi în termenii liberalismului care evidenţiază „rolul guvernului în educaţia generală necesară pentru un comportament civic" adecvat. Astfel, o societate democratică nu poate exista fără un sistem de învăţământ care asigură un nivel de instruire şi de cunoaştere bazat pe un set comun de valori acceptat de toţi cetăţenii sau cel puţin de majoritatea acestora (vezi Friedman, Milton, 1995, p.103, 104).

Democratizarea calitativă a învăţământului angajează accesibilitatea tuturor „candidaţilor la educaţie" în instituţiile şcolare integrate într-un astfel de sistem de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane. În perspectiva societăţii informatizate, această accesibilitate nu se reduce la treapta şcolarităţii generale, obligatorii, ci se extinde în termeni de

egalizare a şanselor de reuşită a celui educat *la toate nivelurile sistemului.*

Democratizarea cantitativă a învăţământului presupune doar accesibilitatea „candidaţilor la educaţie" la nivelul „intrării" în sistem, accesibilitate legitimată ca obligativitate în cadrul *şcolii generale*. Ea nu angajează astfel responsabilitatea pedagogică şi socială a învăţământului prin evaluarea calităţii acestuia în funcţie de nivelul de *egalizare reală* a şanselor elevilor consemnat la „ieşirea" din sistem.

Democratizarea calitativă a învăţământului presupune nu numai asigurarea accesibilităţii „candidaţilor la educaţie" la „intrarea" în sistem, ci şi egalizarea şanselor reale ale acestora, confirmate, în diferite grade, la „ieşirea" din sistem. Această perspectivă managerială — bazată pe evaluarea raportului dintre *intrarea în sistem — calitatea procesului de instruire — ieşirea din sistem* — angajează responsabilitatea pedagogică şi socială a instituţiei şcolare, în general, a comunităţii educative naţionale, teritoriale şi locale, în mod special.

Proiectarea democratizării învăţământului în perspectiva reformei educaţiei urmăreşte instituţionalizarea normelor valorice în activitatea de conducere a şcolii şi de dezvoltare curriculară a conţinutului instruirii. Mecanismele declanşate reflectă, la nivel de principiu, trecerea de la *democraţia politică*, funcţională în planul ideilor generale, la *democraţia socială* angajată în evaluări definitorii pentru viaţa unei comunităţi, care asigură coordonarea intereselor particulare cu cele comune „prin delegări temporale, reversibile pe baza unei competenţe presupuse" (vezi Bourdeau, George, 1966, p.63; *Dictionnaire de la sociologie*, 1985, p.57).

La nivelul conducerii şcolii democratizarea învăţământului valorifică funcţiile managementului pedagogic (*planificare-organizare; evaluare-orientare metodologică; reglare-autoreglare*) care determină structurile instituţionale corespunzătoare la nivel de sistem, pe verticală (Ministerul Învăţământului — inspectoratele şcolare teritoriale — unităţile şcolare de bază) şi pe orizontală (Institutul de Cercetări Pedagogice, Institutul de Formare Iniţială şi Continuă a Cadrelor Didactice; Consiliul Naţional pentru Educaţie — filiale teritoriale şi locale; centre metodologice organizate şcolar şi interşcolar).

Alegerea sau numirea liderilor presupune respectarea normelor definitorii ale democraţiei (*reprezentare-separarea puterilor-legitimitate*), adaptabile la criteriile de competenţă pedagogică specifice activităţilor organizate în cadrul sistemului de învăţământ. Aceste criterii pot fi instituţionalizate în *fişa candidatului*, la nivelul următorilor indicatori de competenţă managerială *reprezentativă*:

- pregătirea socioprofesională (rezultate la examenele de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare; în alte activităţi cu scop de perfecţionare);
- activitatea socioprofesională (traiectoria socioprofesională; funcţiile ocupate la diferite niveluri ale sistemului);
- activitatea metodico-ştiinţifică (articole, studii, cărţi publicate; proiecte de reformă, proiecte manageriale concepute la diferite niveluri ale creativităţii pedagogice/didactice;
- activitatea didactică (rezultatele obiectivate în fişa de evaluare, aplicată/aplicabilă în cadrul: inspecţiei generale, inspecţiei de specialitate, inspecţiei în domeniul perfecţionării).

Conducerea managerială a învăţământului presupune, în acelaşi timp, completarea „procedurilor administrative" care asigură doar reproducerea birocratică a deciziilor, pe verticala sistemului. Crearea unor structuri alternative, în concordanţă cu norma *separării puterilor*, presupune „încredinţarea răspunderii unui grup de specialişti capabili să-şi exprime liber puncte de vedere şi interese diverse", cu o autoritate profesională incontestabilă (vezi Sartori, Giovani, 1973, p.28, 29).

Asemenea structuri pot fi instituţionalizate la nivel de consilii consultative, ale directorilor, inspectorilor, profesorilor de diferite specialităţi, părinţilor etc. Ele sunt complementare în raport cu cele administrative, executive şi pot contribui la: propunerea liderilor, la anumite intervale de timp sau în diferite circumstanţe speciale; ameliorarea sau perfecţionarea stării sistemului după evaluări realizate la anumite intervale de timp; abolirea monopolului cercetării ştiinţifice prezent mai ales la nivelul comisiilor centrale pentru (re)elaborarea programelor şcolare; promovarea sistematică a valorilor afirmate în contextul activităţilor de proiectare şi de dezvoltare curriculară.

Legitmitatea factorilor de conducere ai învăţământului implică respectarea normelor democraţiei, adaptate la specificul spaţiului şi al timpului pedagogic. În contextul reformei alegerea lor pe criterii manageriale reprezentative devine o opţiune de politică educaţională necesară pentru „evoluţia reală a structurilor şcolare" în condiţiile „destructurării ierarhice" proprie etapelor de schimbare socială amplă.

La nivelul proiectării curriculare, democratizarea învăţământului valorifică structurile instituţionale descentralizate care pot acţiona la nivelul unor „miniparlamente profesionale" angajate periodic în dezbaterea problematicii planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare, în vederea perfecţionării sau a restructurării acestora.

Activitatea consiliilor consultative teritoriale şi locale, a catedrelor, comisiilor metodice etc. asigură baza de selecţie permanentă a cadrelor didactice valoroase care pot fi implicate în deciziile manageriale specifice domeniului proiectării şi al dezvoltării curriculare. Comisiile naţionale pentru (re)elaborarea programelor şi a manualelor şcolare şi a altor materiale care stimulează învăţarea dobândesc astfel un caracter deschis, (auto)perfectibil.

Relaţiile create pe orizontala sistemului asigură valorificarea informaţiei pe circuite multinivelare, situate între cercetarea pedagogică şi practica activităţii didactice curente. Relaţiile verticale asigură circulaţia socială a informaţiei, operaţionalizabilă la diferite niveluri de decizie managerială.

Practica democratizării învăţământului presupune înţelegerea celor două dimensiuni ale fenomenului care intervin efectiv la nivelul sistemului educaţional: dimensiunea macrostructurală/*macrodemocraţia* şi dimensiunea microstructurală/*microdemocraţia* (vezi Sartori, Giovani, 1973, p.370; Karpinski, Jakub, 1993, p.22, 23).

Macrodemocraţia intervine la nivelul colectivităţilor desfăşurate într-un spaţiu pedagogic de amploare, care nu permite realizarea unor relaţii directe, de intercunoaştere nemijlocită. Aceste colectivităţi sunt obligate, în mod obiectiv, să desemneze factorii unor instituţii reprezentative (Ministerul Învăţământului, inspectoratele şcolare teritoriale, Casele Corpului Didactic), *„care vor lua o parte din decizii în numele lor"*.

Microdemocraţia intervine la nivelul spaţiilor pedagogice delimitate social şi profesional care asigură realizarea unor relaţii directe, posibile chiar la nivelul unor „grupuri elementare" (şcoala, catedra de specialitate, consiliul pedagogic, comisia metodică etc.). Ea permite *descentralizarea* care susţine „deciziile bazate pe înţelegeri", realizabile prin acorduri directe legitimate între membrii comunităţii socioprofesionale respective.

Relaţiile formale şi nonformale, instituţionalizate la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ, au tendinţa de a acţiona la nivelul unei psihologii sociale proprii „democraţiei spaţiilor mici", care promovează libertatea civică şi participarea directă a „actorilor educaţiei" la dezbateri care orientează deciziile în cadrul unor foruri publice de genul *constituantelor* sau *parlamentelor microprofesionale* (vezi Ghibu, Onisifor, 1947, Soljenitsyne, Alexandre, 1990, p.88—93). Ele constituie o sursă de inspiraţie pentru diferitele *consilii consultative* ale cadrelor didactice şi ale comunităţilor educative, eligibile pe criterii de *competenţă* şi de *autoritate pedagogică*.

Practica democratizării învăţământului presupune, în acelaşi timp, transformarea mecanismelor de comandă liniară, bazate pe autoritatea administrativă, birocratică, realizabilă doar pe verticala sistemului, în structuri decizionale flexibile şi pe orizontala sistemului, la toate nivelurile acestuia. Asemenea structuri pot susţine şi completa deciziile de politică educaţională de pe poziţia experţilor în cercetare şi perfecţionare pedagogică (vezi rolul *Institutului de Cercetări Pedagogice* şi al *Institutului de Formare Iniţială şi Continuă a Cadrelor Didactice* cu filialele lor teritoriale angajabile inclusiv la nivelul caselor corpului didactic şi al centrelor de asistenţă psihopedagogică) şi de pe poziţia comunităţii educative, naţionale (*Consiliul Naţional pentru Educaţie*), teritoriale (*Consiliul teritorial pentru educaţie*) şi locale (*Consiliul local pentru educaţie*).

Vezi **Managementul educaţiei/pedagogic, Managementul organizaţiei şcolare.**

DEMONSTRAŢIA

Demonstraţia reprezintă o metodă didactică/de învăţământ bazată prioritar pe acţiunea de cercetare indirectă a realităţii, care valorifică îndeosebi resursele raţionamentului de tip deductiv. Această acţiune implică prezentarea unor obiecte şi fenomene din natură şi societate, reale sau substituite, în vederea stimulării capacităţii elevilor de descoperire şi de argumentare a esenţei acestora.

Proiectarea metodei demonstraţiei presupune prezenţa mijloacelor de învăţământ care asigură susţinerea acţiunii didactice la niveluri de percepţie şi de gândire concretă, indispensabile mai ales în învăţământul preşcolar şi primar, care angajează resursele specifice raţionamentului inductiv. De aici tendinţa definirii demonstraţiei (şi) ca „metoda intuitivă" (vezi Cerghit, Ioan, 1980, p.171; Bontaş, Ioan, 1994, p.156).

În plan tehnologic, *metoda demonstraţiei răspunde, însă, cerinţelor pedagogice formulate la nivelul principiului interdependenţei, necesare în cadrul activităţii didactice, între cunoaşterea senzorială, intuitivă şi cunoaşterea logică, raţională.* În această accepţie, metoda demonstraţiei urmăreşte, *pe fond*, stimularea raţionamentului deductiv, tipic cercetării ştiinţifice, respectând condiţiile pedagogice proprii fiecărei trepte sau discipline de învăţământ.

În didactica tradiţională, metoda demonstraţiei îndeplinea doar funcţia de „a imprima în minte" imaginea obiectelor reale sau substituite, prezentate de profesor elevului în vederea inducerii, pe această cale, a noţiunilor respective.

În didactica modernă, metoda demonstraţiei preia funcţia stimulării operaţiilor logice, care asigură *prelucrarea* datelor concrete, intuitive, în vederea deducerii şi a argumentării noţiunilor sugerate altfel prin obiectele reale sau substituite prezentate elevului de profesor.

În didactica postmodernă, curriculară, metoda demonstraţiei dezvoltă funcţia stimulării operaţiilor logice la nivelul unor repere prioritar formative incluse în structura obiectivelor pedagogice concrete, în termeni de înţelegere, *analiză-sinteză*, aplicare a noţiunilor dobândite în condiţii de optimizare a mijloacelor de instruire.

Angajarea demonstraţiei la nivel curricular presupune valorificarea resurselor tehnologice ale unor metode implicate ca procedee didactice, susţinute prin mijloace de instruire adecvate, care conferă o cale proprie de realizare a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*. În această accepţie, metoda demonstraţiei poate fi proiectată pedagogic în variante de acţiune didactică, organizate ca:

- *demonstraţie observaţională*, numită şi „demonstraţie vie", bazată pe prezentarea unor obiecte şi fenomene reale, din natură şi societate;
- *demonstraţie experimentală*, bazată pe prezentarea unor obiecte şi fenomene substituite în condiţii de laborator;
- *demonstraţie grafică*, bazată pe prezentarea unor obiecte şi fenomene prin intermediul unor fotografii, tabele, planşe, statistici, scheme scrise la tablă etc.;
- *demonstraţie documentară*, bazată pe prezentarea obiectelor şi fenomenelor conform unei documentaţii specifice domeniului de studiu respectiv;
- *demonstraţie analogică*, bazată pe prezentarea unor obiecte şi fenomene prin intermediul unor modele;
- *demonstraţie programată*, bazată pe prezentarea obiectelor şi fenomenelor prin intermediul tehnicilor speciale de instruire programată sau de instruire asistată pe calculator.

Toate variantele evocate pot integra mijloacele de instruire bazate pe o tehnologie modernă (radio, televiziune, casetofon, video, computer), prezentate uneori în literatura de specialitate ca o modalitate specifică de organizare a metodei demonstraţiei. Valorificarea acestor mijloace, în complementaritatea şi integralitatea lor, conferă fiecărei variante a demonstraţiei atuuri metodologice superioare în raport cu:

- tehnicile de instruire auditive, bazate doar pe ceea ce elevul aude, care asigură însuşirea a 20% din materialul propus învăţării;
- tehnicile de instruire vizuale, bazate doar pe ceea ce elevul vede, care asigură însuşirea a 30% din materialul propus învăţării;
- tehnicile de instruire audiovizuale, bazate pe asocierea a ceea ce elevul aude şi vede în acelaşi timp, care asigură însuşirea a 65% din materialul propus învăţării (vezi Cerghit, Ioan, 1980, p.175).

Implicarea în actul didactic a unor mijloace audiovizuale, bazate pe aplicarea unor tehnologii electronice şi informative de vârf, permite rafinarea „intuiţiei simbolice" — folosită altfel, ca „suport al conceptualizării" — în contexte de instruire complexe, care vizează *demonstraţia spaţiului, demonstraţia timpului, demonstraţia mişcării*, productivă în realizarea obiectivelor specifice, proprii mai multor domenii şi discipline de învăţământ (idem, vezi p.175—177).

Vezi Metodele didactice/de învăţământ.

DEPARTAMENTUL PENTRU PREGĂTIREA PERSONALULUI DIDACTIC

Departamentul pentru pregătirea personalului didactic este *o instituţie de nivel universitar* care asigură formarea iniţială a studenţilor şi a absolvenţilor învăţământului superior ce optează pentru dobândirea *statutului (statusului)* de profesor.

Obiectivele pedagogice asumate la nivel general vizează pregătirea psihologică, pedagogică şi metodică a viitorilor profesori angajaţi, de regulă, în învăţământul gimnazial, liceal şi profesional, pregătire necesară pentru proiectarea şi realizarea optimă a activităţilor didactice şi educative, organizate conform planului de învăţământ şi programelor şcolare.

Obiectivele pedagogice specifice vizează realizarea următoarelor atribuţii prevăzute în *Regulamentul*

privind organizarea şi funcţionarea Departamentului pentru pregătirea personalului didactic, elaborat în baza art. 68 al *Legii Învăţământului/Legea* nr. 84/1995 şi completată cu *Legea* nr. 131/1995:

· coordonarea procesului de formare a viitorului profesor în concordanţă cu standardele metodologice de vârf;

· ameliorarea profesionalizării pedagogice la nivelul cerinţelor reformei învăţământului;

· corelarea pregătirii de specialitate, psihopedagogică şi metodică în perspectiva integrării profesionale optime şi a perfecţionării permanente a activităţii prin susţinerea examenelor de definitivat, gradul didactic II, gradul didactic I, reciclare;

· promovarea cercetării pedagogice/didactice fundamentale şi aplicative, angajată, în mod special, în direcţia editării de cursuri, manuale, ghiduri metodologice etc.

Planul de învăţământ al *Departamentului pentru pregătirea personalului didactic* acoperă un ciclu universitar integral, fiind proiectat la nivelul următorului circuit curricular: a) Logică — anul I, semestrul 1, colocviu; b) Psihologie şcolară — anul I, semestrul 2, examen; c) Pedagogie generală — anul II, semestrul 1, 2, examen; d) Sociologia educaţiei — anul III, semestru 1, colocviu; e) Metodica specialităţii — anul III, semestrul 1(pentru specializarea 1), semestrul 2 (pentru specializarea 2), colocviu; f) Practica pedagogică — anul III, semestrul 2; anul IV, semestrul 1 — colocviu.

Evoluţia posibilă a Departamentului pentru pregătirea personalului didactic presupune valorificarea tendinţelor confirmate în plan mondial care vizează asigurarea complementarităţii între acţiunile de formare iniţială şi cele de perfecţionare (formare continuă) ale profesorilor, angajaţi la toate nivelurile sistemului de învăţământ. Funcţionalitatea unor asemenea structuri, instituţionalizate la limita învăţământului postuniversitar, permite şi valorificarea propriilor noastre tradiţii pedagogice, dezvoltate de-a lungul timpului pe linia *Seminarului pedagogic*, proiectat de Spiru Haret la graniţa dintre secolul al XIX-lea şi secolul XX.

Vezi Formarea formatorilor, Managementul educaţiei/pedagogic.

DEZBATEREA

Dezbaterea reprezintă o metodă didactică/de învăţământ în care predomină acţiunea de comunicare orală interogativă. Această acţiune valorifică procedeul întrebărilor care este orientat pedagogic în direcţia realizării unui schimb organizat de informaţii semnificative pentru soluţionarea unor probleme, dezvoltarea unor capacităţi de stăpânire a materiei, de exprimare şi de creaţie în contextul unor aplicaţii sau analize de caz deschise perfecţionării.

Proiectarea metodei dezbaterii urmăreşte realizarea unei forme avansate de învăţare socială, posibilă în numeroase variante de organizare: în grup, tip seminar, de masă, în echipe de lucru, tematică, dirijată, prin asalt de idei. Dezbaterea presupune un anumit nivel de cunoştinţe şi capacităţi, comun participanţilor, valorificabil în plan pedagogic şi social sub conducerea cadrului didactic.

Funcţionalitatea metodei dezbaterii depinde de calitatea formativă a întrebărilor, în varianta lor: *frontală* (De ce?), *directă* (Care sunt motivele pentru care susţineţi ideea x), *inversată* (Ce se întâmplă dacă?), *de revenire* (Cum credeţi că...), *imperativă* (Analizaţi următoarea situaţie...), *de releu* (Completaţi răspunsul anterior), *de controversă* (Există sau nu există situaţia *x*?) — vezi Cerghit, Ioan, 1980, p.125.

Structura metodei dezbaterii implică trei momente decisive: introducerea prin formularea întrebărilor sau a *întrebărilor-problemă*; intervenţia participanţilor; sintetizarea discuţiilor prin sistematizarea argumentelor, delimitarea aprecierilor, definitivarea concluziilor.

Vezi Metodele didactice/de învăţământ.

DEZVOLTAREA PEDAGOGICĂ

Dezvoltarea pedagogică reprezintă ansamblul acţiunilor şi influenţelor educaţionale care asigură evoluţia personalităţii umane în plan psihologic şi social. Ea valorifică resursele *educabilităţii* angajate în optimizarea raporturilor dintre *ereditate-mediu-educaţie*, în mod diferenţiat, în funcţie de trăsăturile generale, particulare şi individuale ale personalităţii umane.

Dezvoltarea pedagogică valorifică evoluţiile înregistrate la nivelul structurii de funcţionare a personalităţii, în plan *cognitiv* (cunoştinţe, deprinderi, strategii), *social* (moral, civic, politic, profesional, cultural) şi *(inter)personal* (familial, comunitar etc.). Pe de altă parte, corelarea acestor evoluţii angajează următoarele *tipuri de dezvoltare*, evidente la nivel de ontogeneză în limitele unor legi probabilistice, specifice ştiinţelor socioumane:

· *dezvoltare intelectuală*: preoperatorie (vârsta 0—1 an), preconceptuală (2—3 ani), intuitivă (4—5 ani), operatorie concretă (6—11 ani), operatorie abstractă, pe cale de formare (12—15 ani), operatorie abstractă, formată şi integrabilă în diferite domenii ale cunoaşterii (după 16—18 ani);

· *dezvoltare socială*: presocială (vârsta 1—5 ani), de explorare a factorilor de socializare (6—15 ani), de organizare conştientă a relaţiilor sociale (15—24 de ani), de realizare socială (după 25—27 de ani);

· *dezvoltare psihosocială*: prin imitaţie (vârsta 5—7 ani), prin identitate (8—12 ani), prin interiorizare (13—16 ani), prin generalizare (realizată după 17 ani, în diferite grade dependente de ciclurile vieţii: adolescenţă prelungită, tinereţe, maturitate, bătrâneţe);

· *dezvoltare morală*: prin sancţiuni, recompense (vârsta 5—9 ani), prin relativism utilitar (10—12 ani), prin concordie interpersonală (13—15 ani), prin lege şi ordine (16—24 de ani), prin contracte sociale (realizabile după 25—27 de ani, adaptabile la condiţiile diferitelor situaţii profesionale şi umane/vezi ciclurile vieţii);

· *dezvoltare cunoaşterii de sine*: în stadiul elementar (vârsta 5—11 ani), în stadiul situaţional (12—15 ani), în stadii de interiorizare (realizate după 16 ani, în diferite grade de aprofundare/vezi ciclurile vieţii);

· *dezvoltarea afectivă* („sentimentul amiciţiei"): asistenţă cu sens unic (vârsta 5—7 ani; cooperare în condiţii favorabile (8—12 ani), colaborare în condiţii favorabile dar şi mai puţin favorabile (13—16 ani); parteneriat în condiţii mutuale (realizabil după 17—20 de ani, în diferite grade(vezi ciclurile vieţii) — vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.340.

Dezvoltarea pedagogică angajează toate tipurile de evoluţii prezentate anterior, instituţionalizate în cadrul organizaţiei şcolare, procesului de instruire, managementului resurselor umane, informaţionale, materiale şi financiare. Valorificarea acestora presupune proiectarea unei noi structuri de funcţionare a sistemului de învăţământ care implică:

· depăşirea fazei psihologice critice, situată la trecerea la un nou stadiu de dezvoltare, în interiorul aceluiaşi nivel sau aceleiaşi trepte şcolare (vezi tendinţa afirmării la scară mondială a formulei 6—3—3 sau a unei variante apropiate);

· prelungirea învăţământului de bază până la vârsta de 16 ani considerată optimă din perspectiva depăşirii fazei celei mai critice (situată în jurul vârstei de 14—15 ani, la trecerea de la preadolescenţă la adolescenţă) şi a structurării fondului aptitudinal-atitudinal al personalităţii elevului;

· adoptarea strategiilor de *orientare şcolară şi socială formativă* care vizează dezvoltarea de ansamblu a personalităţii elevului, într-o perspectivă actuală şi potenţială, superioară tendinţelor *stadial-clinice* (centrate pe o singură dominantă, de regulă, de natură intelectuală) sau *psihomotrice* (centrate asupra unor variabile standardizate).

Dezvoltarea pedagogică generală angajează toate modalităţile prin care instituţia şcolară reuşeşte să-şi consolideze serviciile administrative, didactice, educative, plecând de la obiectivele formative elaborate special pentru valorificarea resurselor de evoluţie globală a personalităţii elevului.

Dezvoltarea curriculară marchează „procesul de îmbogăţire continuă a programelor şcolare cu noi date", informaţii, cunoştinţe (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.337). Acest proces urmăreşte optimizarea raportului dintre creşterea şi dezvoltarea psihologică a personalităţii în vederea asigurării saltului de la evoluţia liniară la cea pluridimensională, de la obiectivele minimale la finalităţile maximale, de la standardizarea închisă la individualizarea deschisă (idem, vezi p.338).

Vezi Educabilitatea.

DIDACTICA APLICATĂ

Didactica aplicată reprezintă un domeniu al ştiinţelor pedagogice/educaţiei care urmăreşte valorificarea fundamentelor procesului de învăţământ, definite la nivelul *teoriei instruirii* (*didacticii generale*), în diferite contexte particulare.

Analiza operaţională a conceptului angajează trei semnificaţii complementare:

· *didactica experimentală*, care exersează diferite variante de inovare a programelor şcolare la nivelul cercetării pedagogice, realizată, de regulă, în secţii de *curriculum/proiectare şi dezvoltare curriculară*;

· *didactica specifică programelor şcolare*, care orientează proiectarea *obiectelor şcolare mono-, inter-* sau/şi *transdisciplinar*, în funcţie de criteriile asumate la nivel de politică a educaţiei, concretizate în cadrul structurii planului de învăţământ;

· *didactica obiectelor şcolare*, care orientează activitatea de *predare-învăţare-evaluare* în diferite situaţii concrete: trepte, ani, trimestre şcolare etc.

Perspectiva practicii pedagogice impune, pe de o parte, depăşirea tendinţelor proprii didacticii empirice,

bazată doar pe experienţa acumulată la catedră. Pe de altă parte, cercetarea aplicativă, realizabilă în termenii didacticii experimentale, nu poate fi eficientă fără implicarea profesorilor cu experienţă semnificativă în activitatea de *predare-învăţare-evaluare*, angajată la diferite niveluri ale sistemului.

Calitatea didacticii diferitelor obiecte şcolare reflectă, în ultimă instanţă, raporturile instituite la nivel de sistem şi de proces între *teoria educaţiei — teoria instruirii* (didactica generală, apreciată ca „didactica-mamă") — didactica aplicativă (angajată iniţial la nivel experimental şi specific). Articularea acestor mecanisme complexe la nivelul unui „design pedagogic" angajează resursele proiectării curriculare şi ale managementului pedagogic/instructional în vederea obţinerii unor „produse didactice eficiente" (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.358, 359).

Didactica aplicată este introdusă în planul de învăţământ al *Departamentului universitar pentru pregătirea personalului didactic/Seminarul pedagogic*, în anul III, semestrul I. Angajarea sa ca *metodică a specialităţii* reflectă o linie de continuitate curriculară, care presupune studiul anterior al *psihologiei şcolare* (anul I, semestrul II) şi al *pedagogiei generale* (anul II, semestrul I—II) şi realizarea ulterioară a activităţilor de practică pedagogică (anul III, semestrul II, anul IV, semestrul I).

Vezi Departamentul pentru pregătirea personalului didactic; Didactica generală; Proiectarea pedagogică, Teoria instruirii.

DIDACTICA GENERALĂ

Didactica generală este o ştiinţă pedagogică fundamentală care defineşte şi analizează conceptele de bază, stabilizate epistemic la nivelul unei „teorii a instruirii care este o subteorie a teoriei despre educaţie": *proces de învăţământ; obiective pedagogice, conţinutul învăţământului, metodologia didactică, evaluarea didactică; proiectarea pedagogică (a procesului de învăţământ)* — vezi Noveanu, Eugen, în *Didactica*, coordonator, Salade, Dumitru, 1982, p.13).

Importanţa didacticii generale este evidentă la nivelul ştiinţelor educaţiei/pedagogice. Alături de *teoria educaţiei* — care studiază conceptele fundamentale ale pedagogiei — *didactica generală* formează *nucleul epistemic tare* al „ştiinţelor educaţiei", activat la nivelul *pedagogiei generale*.

Didactica generală, în calitatea sa de ştiinţă pedagogică fundamentală, poate fi definită ca *teorie a instruirii* sau *a procesului de învăţământ.* Conţinutul său este sugerat de etimologia cuvântului, provenit din limba greacă: *didaskein* □ a învăţa; *didaktikos* □ instrucţie, instruire; *didasko* □ învăţare, învăţământ; *didaktike* □ arta învăţării.

Istoria didacticii reflectă evoluţia concepţiilor despre învăţământ şi învăţare, proiectate pe fondul dezvoltării doctrinelor pedagogice şi a instituţiilor şcolare. Ca parte a *pedagogiei generale, didactica* reprezintă „arta de a învăţa pe toţi toate" (J. A. Comenius, *Didactica magna*, 1657).

Fundamentarea didacticii, în cadrul unui discurs pedagogic autonom, implică parcurgerea a *trei etape distincte*, prelungite în planul interpretărilor actuale până la nivelul „teoriei curriculumului":

- etapa *didacticii tradiţionale*, de tip *magistrocentrist* (secolele XVII—XIX): accent pe activitatea de *predare*; sursa principală a cunoaşterii: percepţia; dirijarea autoritară a învăţării;
- etapa *didacticii moderne*, de tip *psihocentrist* sau *sociocentrist* (sfârşitul secolului XIX — prima jumătate a secolului XX): accent pe activitatea de *predare-învăţare*; sursa principală a cunoaşterii: acţiunea determinată psihologic (curentul *psihocentrist*) sau social (curentul *sociocentrist*); dirijarea psihologică sau socială a învăţării;
- etapa *didacticii postmoderne*, de tip *curricular* (a doua jumătate a secolului XX); accent pe activitatea de *predare-învăţare-evaluare*; sursa principală a cunoaşterii: acţiunea determinată psihosocial, interiorizată deplin prin strategii adecvate (curentul *tehnocentrist*); autodirijarea psihosocială a învăţării — vezi Gabaude, Jean-Marc; Not, Louis, 1988).

În accepţia sa actuală, didactica poate fi interpretată chiar la nivelul unei „teorii a curriculumului" sau a unei „metodologii generale" care reprezintă „ansamblul de principii normative, reguli şi procedee, aplicate, în mod egal, în toate situaţiile care apar în cadrul procesului de instruire" (De Landsheere, Viviane, 1992, p.120).

Termenul de *didactica generală* rămâne valabil în literatura de specialitate, cel puţin la nivelul unor culturi pedagogice reprezentative: Germania, Rusia, ţările din Europa Centrală şi de Est. Obiectul cercetărilor sale este orientat „prioritar asupra procesului de învăţământ, a condiţiilor de realizare a diferitelor achiziţii (...), a obstacolelor care apar în calea instruirii" (vezi Drouin, Anne-Marie, 1993, p.34—37).

Obiectul de studiu al didacticii generale vizează definirea procesului de învăţământ din perspectiva: caracteristicilor generale şi a dimensiunilor sale specifice; a structurii sale de funcţionare, bazată pe corelaţia *obiective-conţinut-metodologie-evaluare*; a sistemului de proiectare dezvoltat la nivelul activităţii didactice/educative, realizată în mediul şcolar şi extraşcolar.

Funcţiile pedagogice exercitate de la nivelul didacticii generale reflectă capacitatea acestei ştiinţe pedagogice fundamentale de a fi o *teorie* care asigură analiza articulată, coerentă a conceptelor de bază definitorii pentru explicarea şi înţelegerea procesului de învăţământ.

În calitatea sa de *teorie a procesului de învăţământ* sau de *teorie a instruirii, didactica generală* îndeplineşte o dublă funcţie pedagogică: o funcţie *normativă*, care stabileşte *dimensiunea funcţională — structurală — operaţională* a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*; o funcţie *prescriptivă*, care stabileşte „condiţiile ierarhice" ale activităţii de *predare-învăţare-evaluare* (obiectivele-conţinutul-metodele-evaluarea) şi posibilităţile tehnologice de proiectare şi de realizare a acestora în sens tradiţional — modern — postmodern (curricular).

Aceste două funcţii intervin la nivel *epistemologic* (prin teoria care stă la baza *didacticii generale*) şi *praxiologic* (prin teoria aplicată în cadrul metodicii diferitelor discipline de învăţământ/didactici aplicate). Ele evidenţiază calitatea *didacticii generale* de ştiinţă pedagogică fundamentală, preocupată, pe de o parte, de aprofundarea „unui domeniu bine circumscris, analizat printr-un „vocabular precis", iar pe de altă parte, de definirea unor principii şi concepte de bază, „aplicabile la toate conţinuturile, la toate abilităţile şcolare şi la toate treptele de învăţământ" (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.369).

Abordarea problematicii didacticii generale din perspectivă curriculară presupune raportarea permanentă a obiectului său de studiu — *procesul de învăţământ* — la *conceptele pedagogice fundamentale*, dezvoltate la nivelul teoriei educaţiei: *educaţie, sistem de educaţie/învăţământ, finalităţi ale educaţiei, reformă a educaţiei*. Aprofundarea acestora permite înţelegerea, analiza-sinteza şi aprecierea critică a elementelor componente ale procesului de învăţământ *(obiectivele — conţinuturile — metodologia — evaluarea)*, a mecanismelor de proiectare curriculară a activităţii didactice/educative, aplicabile în mediul şcolar şi extraşcolar.

Didactica generală dezvoltă propriile sale *concepte de bază: proces de învăţământ, principii pedagogice* ale procesului de învăţământ; *obiective pedagogice* ale procesului de învăţământ; *conţinut pedagogic* al procesului de învăţământ; *metodologie pedagogică* a procesului de învăţământ; *evaluare pedagogică* a procesului de învăţământ; *proiectare pedagogică* a activităţii didactice/educative.

Aprofundarea conceptelor de bază ale didacticii generale asigură premisa elaborării *metodicilor* de specialitate, necesare la toate disciplinele şi treptele de învăţământ, *metodici de specialitate*, incluse în planul *Departamentului universitar pentru pregătirea cadrelor didactice/Seminarului pedagogic*. Conceperea lor la nivelul unor *didactici aplicate* asigură perfecţionarea continuă a proiectelor pedagogice angajate de fiecare educatoare, învăţător sau profesor, în cadrul diferitelor activităţi de *predare-învăţare-evaluare*.

În calitatea sa de teorie a instruirii, *didactica generală defineşte şi susţine fundamentele ştiinţifice ale procesului de învăţământ*. Practica pedagogică o impune astfel ca „didactică normativă" dar şi ca „didactică critică şi prospectivă", angajată în activitatea de cercetare fundamentală, orientată, de regulă, la nivelul proiectării şi al dezvoltării curriculare (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.254).

Deschiderea acestora spre diferite cercetări operaţionale asigură trecerea de la *didactica generală* la *didactica aplicativă*, în accepţia sa de *didactică experimentală, didactică specifică* şi de *metodică a activităţilor didactice/educative* care trebuie proiectate şi realizate conform programelor şcolare determinate pedagogic la nivelul planului de învăţământ (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.368—370).

Vezi Departamentul pentru pregătirea personalului didactic; Instruirea; Procesul de învăţământ Ştiinţele pedagogice/educaţiei, Teoria instruirii.

DIFERENŢIEREA INSTRUIRII

Diferenţierea instruirii reprezintă o *strategie* de organizare a corelaţiei *profesor-elev* care urmăreşte individualizarea deplină a activităţii pedagogice (didactice/educative). Ea vizează „adaptarea acţiunii instructiv-educative la particularităţile psihofizice ale fiecărui elev în parte pentru a asigura o dezvoltare integrală optimă şi o orientare eficientă a aptitudinilor proprii, cu scopul integrării creatoare în activitatea socială" (*Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.208).

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

Premisele strategiei de diferenţiere a instruirii pot fi delimitate la nivelul activităţii de cunoaştere şi de asistenţă psihopedagogică a elevului. În acest context trebuie evidenţiate şi valorificate:

· *particularităţile psihologice intelectuale* (competenţe cognitive obiectivate în capacitatea de: achiziţie — interpretare — aplicare — analiză-sinteză — evaluare critică *a cunoştinţelor*) şi *nonintelectuale* (trăsături de personalitate: temperamentale, aptitudinale, atitudinale, volitive, caracteriale) ale elevului;

· *particularităţile mediului sociocultural* din care provine elevul: codul lingvistic (simplu, complex; reproductiv, inovator); tipul de socializare realizat; calitatea pedagogică a familiei, a grupurilor nonformale, a comunităţii educative locale, a organizaţiei şcolare absolvită anterior.

Proiectarea şi organizarea instruirii diferenţiate presupune valorificarea relaţiei dintre *resursele umane* angajate (calitatea elevilor şi a profesorilor) — *cunoştiinţele şi capacităţile* solicitate conform programelor de instruire/educaţie — *structura instituţiei şcolare*. Diferenţierea instruirii poate fi realizată astfel la nivelul:

· *procesului de învăţare* (prin valorificarea corelaţiei dintre resursele umane existente şi cerinţele programelor de instruire/educaţie);

· *conţinutului învăţării* (prin valorificarea corelaţiei dintre cerinţele programelor de instruire/educaţie şi structura organizaţiei şcolare);

· *organizării învăţării*, în clasă, pe grupe, subgrupe (prin valorificarea corelaţiei dintre structura organizaţiei şcolare şi resursele umane existente) — vezi Przesmycki, Halina, 1991, p.16.

Practica instruirii diferenţiate valorifică *fundamentele filozofice şi tehnologice* ale acestei strategii speciale de proiectare curriculară a activităţii didactice/educative. Ele susţin, pe de o parte, resursele de educabilitate maximă ale fiecărui elev, realizabile în condiţii de *egalizare a şanselor de reuşită şcolară*, iar pe de altă parte, „modulele de formare" individuală şi colectivă, realizabile, prin analiza „nevoilor speciale", în condiţii de (auto)evaluare continuă (vezi Przesmychi, Halina, 1991, p.11—31).

O politică a educaţiei concentrată asupra rezolvării acestor probleme de maximă importanţă socială asigură legitimarea următoarelor „dispozitive de diferenţiere a instruirii", proiectate şi dezvoltate în sens curricular la nivel de:

· *echipe de creaţie pedagogică* instituţionalizate (consilii consultative, catedre, comisii metodice, etc.) angajate în activitatea de elaborare a obiectivelor, tabelelor de progres şcolar, fişelor de muncă independentă etc.;

· *mijloace pedagogice* orientate special pentru motivarea pozitivă a activităţii de *predare-învăţare-evaluare* (prin diferite *„tehnici de animare"*);

· *iniţiative pedagogice* asumate pentru gestionarea suplă a *timpului real*, şcolar şi extraşcolar, destinat studiului, realizării învăţării la parametrii superiori, de „eficacitate optimală";

· *informări pedagogice periodice* oferite „partenerilor": colectiv didactic al clasei, elevi, părinţi, reprezentanţi ai comunităţii educative locale, factori de decizie managerială de la nivel local, teritorial etc.;

· *ajustări structurale determinate pedagogic* în vederea reconstituirii/deschiderii filierelor, profilurilor, specializărilor, examenelor anuale şi finale etc.

Rolul evaluării în proiectarea şi realizarea instruirii diferenţiate este decisiv în cadrul procesului de elaborare a *diagnosticului iniţial* necesar pentru cunoaşterea nivelului real de pregătire a elevului, premisa viitoarelor „itinerarii de învăţare" individualizate într-un *timp* şi *spaţiu pedagogic optim* (vezi Przesmycki, Halina, 1991, p.34—63).

Activităţile de evaluare angajate în realizarea diagnosticului iniţial vizează atingerea unor *obiective prioritar cumulative şi formative* care intervin la nivelul oricărei activităţi didactice/educative proiectată în sens curricular.

Evaluarea cumulativă urmăreşte *măsurarea sumei* de cunoştinţe şi capacităţi dobândită la un anumit moment al activităţii de instruire/educaţie. *Aprecierea* şi *decizia* pedagogică, posibile şi necesare în funcţie de *suma* de cunoştinţe şi capacităţi *măsurată* în prealabil, presupune raportarea acesteia la *standardele de competenţă şi de performanţă* stabilite la nivelul programelor de instruire/educaţie.

Diferenţierea instruirii valorifică, astfel, două trăsături importante ale evaluării cumulative: caracterul *punctual*, evident în cazul *măsurării* nivelului de pregătire atins de elevi într-un anumit moment al procesului de învăţământ; caracterul *normativ*, evident în cazul *operaţiilor de apreciere şi decizie*, orientate conform cerinţelor programelor de instruire/educaţie.

Evaluarea formativă urmăreşte *controlul pedagogic* al activităţii didactice/educative şi „repunerea ei în discuţie" la nivelul realizării: proiectului pedagogic, comunicării pedagogice, repertoriului comun (profesor-elev), circuitelor de conexiune inversă, externe şi interne (vezi structura acţiunii educaţionale/didactice). Ea vizează perfecţionarea continuă a activităţii didactice/

educative prin efectele autoreglatorii declanşate permanent la nivelul *corelaţiei subiect-obiect*. Evaluarea formativă devine, astfel, (re)sursa *autoformării-autodezvoltării* elevului dar şi a profesorului, angajat într-un proces social de perfecţionare continuă a practicii sale pedagogice, realizată/realizabilă în mediul şcolar şi extraşcolar.

Diferenţierea instruirii valorifică, astfel, două perspective de abordare a activităţii didactice/educative dezvoltate la nivelul evaluării formative:

· perspectiva comportamentală, centrată asupra performanţelor elevilor, evidente până la sfârşitul unei activităţi concrete, perspectivă care asigură reuşita şcolară a majorităţii elevilor (aproximativ 90—95%) *dacă* sunt respectate integral cerinţele de proiectare pedagogică proprii modelului de „învăţare deplină" (vezi contribuţiile lui Bloom, Carrol);

· perspectiva cognitivă, orientată asupra competenţelor elevilor, stimulate, pe termen scurt, mediu şi lung, prin strategii de instruire prin descoperire, demonstraţie (rezolvare de probleme) şi problematizare (rezolvare de *situaţii-problemă*) proprii modelelor teoretice de învăţare activă (vezi contribuţiile lui Piaget, Galperin, Bruner etc.).

Realizarea diagnosticului iniţial solicită parcurgerea următoarelor etape:

· determinarea condiţiilor favorabile, posibile şi necesare la nivelul organizaţiei şcolare respective;

· alegerea a *două-trei* obiective generale valabile la nivelul fiecărei secvenţe de instruire/capitol, subcapitol, grup de lecţii;

· stabilirea obiectivelor specifice/intermediare, valabile la nivelul „programului-nucleu", respectiv a *programului de bază* „pe care toţi elevii trebuie să-l parcurgă pentru a putea progresa şi a trece la o clasă superioară sau pentru a reuşi la un examen final" (vezi Przesmycki, Halina, 1991, p.38);

· definitivarea strategiilor de ierarhizare a obiectivelor, în diferite variante: de la simplu la complex, de la concret la abstract, de la analiză la sinteză sau într-o formulă cronologică, evidenţiind, în toate situaţiile evocate, „rolul progresiei inverse";

· stabilirea obiectivelor concrete, respectiv a acţiunilor concrete prin care elevii realizează *programul de bază* la nivelul unei activităţi didactice/educative.

Grila de evaluare, care poate fi elaborată în acest context, valorifică acţiunea de operaţionalizare a obiectivelor specifice/intermediare, proiectate de profesor ca performanţe concrete ale elevului, realizabile la „niveluri acceptabile", maxime, medii, minime, până la sfârşitul activităţii didactice/educative respective. Ea poate fi susţinută prin diferite „suporturi materiale", scrise (teste docimologice), orale (interviuri, consultaţii), grafice (cu diferite forme şi structuri favorabile *măsurării-aprecierii-deciziei*) etc., dezvoltate la nivelul condiţiilor de învăţare proiectate în plan extern (spaţiul şi timpul pedagogic disponibil) şi intern (încrederea acordată elevului, eliminarea oricăror „etichetări", prejudecăţi etc.).

Strategiile didactice angajate în direcţia diferenţierii instruirii valorifică diagnosticul iniţial plecând de la capacitatea acestuia de a verifica *eterogenitatea* proceselor de învăţare, care subliniază importanţa motivaţiei şi a vârstei elevilor, a ritmurilor lor de muncă, a stilurilor cognitive exersate, a modalităţilor de comunicare şi de expresie adoptate (vezi Przesmycki, Halina, 1991, p.65).

Diagnosticul iniţial anticipează diferite circuite de *progresie pedagogică diferenţiată, individualizată*, evidenţiind, pe de o parte, nivelul achiziţiilor dobândite de elev într-un anumit moment al existenţei sale, iar pe de altă parte, „bilanţul" realizat după parcurgerea unei secvenţe didactice/educative care vizează un subcapitol, capitol, an sau chiar ciclu de învăţământ.

Analiza eterogenităţii elevilor reprezintă „punctul de plecare al pedagogiei diferenţiate". Realizarea învăţământului diferenţiat, individualizat, angajează, astfel, cunoaşterea şi valorificarea pedagogică a următoarelor tipuri de eterogenitate (vezi Przesmycki, Halina, p.70—96):

a) eterogenitatea determinată socioeconomic, evidentă la nivelul condiţiei materiale a familiei/elevului dar şi a organizaţiei şcolare şi a comunităţii locale respective;

b) eterogenitatea determinată sociocultural, evidentă la nivelul limbajului şi al valorilor dobândite de elev în familie, în mediul comunităţii educative locale, în grupurile nonformale şi informale frecventate în cadrul organizaţiei şcolare absolvită anterior;

c) eterogenitatea determinată de calitatea psihopedagogică a familiei, evidentă la nivelul poziţiei adoptate faţă de elev, care poate fi caracterizată prin: activism sau pasivitate, respectiv prin coerenţă sau incoerenţă (lipsa unor reguli sau aplicarea diferită a unor reguli de fiecare membru al familiei);

d) eterogenitatea determinată de calitatea organizaţiei şcolare, evidentă la nivelul resurselor materiale (arhitectura şcolii, baza didactico-materială disponibilă) şi umane (formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice, competenţa pedagogică demon-

strată de colectivul didactic al clasei, stilurile educaţionale adoptate);

e) eterogenitatea determinată de caracteristicile psihologice ale elevului, implicate în activitatea de învăţare: motivaţie şi afectivitate diferită angajată în învăţare; vârsta diferită a elevilor din cadrul aceleiaşi clase (posibilă în condiţiile unui start şcolar mobil: 6 sau 7 ani); ritmuri de învăţare diferite; modalităţi diferite de organizare a timpului real acordat învăţării; stiluri cognitive diferite (inductive-deductive-analogice; convergente-divergente); strategii de învăţare diferite (globală/sintetică, analitică; algoritmice, euristice; în serie, prin încercare şi eroare);

f) eterogenitatea determinată la nivelul modalităţilor de comunicare şi exprimare ale elevului (diferite prin ponderea limbajului extern-intern, oral-scris, situativ-contextual; cu reacţie rapidă-lentă; cu organizare structurată-spontană; cu implicaţii individuale-colective etc.);

g) eterogenitatea determinată la nivelul modalităţilor de dobândire a cunoştinţelor (diferite la nivelul: tipului de memorie primară/pe termen scurt, secundară/pe termen lung; tipului de gândire: convergentă-divergentă; inductivă-deductivă-analogică etc.).

Controlul pedagogic, realizabil la nivelul eterogenităţii colectivului clasei, solicită perfecţionarea strategiei de diferenţiere a instruirii/educaţiei, în cadrul oricărei *forme specifice de organizare a corelaţiei profesor-elev*.

Realizarea învăţământului diferenţiat în cadrul formelor de organizare a corelaţiei profesor-elev la nivel frontal-pe grupe-individual angajează o „luptă deschisă contra eterogenităţii" care trebuie susţinută permanent prin mijloace specifice proiectării pedagogice de tip curricular.

Cele trei *forme de organizare a corelaţiei profesor-elev* valorifică structura psihologică a personalităţii umane, care include:

- o dimensiune generală/trăsăturile generale ale personalităţii elevului, care constituie premisa organizării unui *învăţământ frontal eficient*;
- o dimensiune particulară/trăsăturile particulare ale personalităţii elevului, evidente la nivelul unor categorii de elevi, premisa organizării unui *învăţământ pe grupe eficient*;
- o dimensiune individuală/trăsăturile unice ale fiecărei personalităţi a elevului, premisa unui *învăţământ individual eficient*.

Învăţământul frontal — care reprezintă forma cea mai răspândită de organizare a corelaţiei *subiect-obiect* — proiectează o structură a acţiunii didactice/educaţionale în cadrul căreia, pe de o parte, „profesorul îndrumă şi conduce activitatea tuturor elevilor din clasă", iar pe de altă parte, „fiecare elev efectuează ceea ce i se cere de către profesor" (Ţîrcovnicu, Victor, 1981, p.13).

Învăţământul pe grupe — care reprezintă cea mai nouă formă de organizare a corelaţiei *subiect-obiect* ulterioară instruirii pe clase şi lecţii — proiectează o structură a acţiunii didactice/educaţionale în cadrul căreia sunt activate microstructuri şcolare flexibile (de regulă, de 3—8 elevi), depistate şi stimulate la nivelul colectivului clasei, prin mijloace pedagogice specifice, raportate la obiective formative de anvergură (vezi Buzas, Laszlo, 1976).

Învăţământul individual — care reprezintă cea mai veche formă de organizare a corelaţiei *subiect-obiect* anterioară instruirii pe clase şi lecţii — proiectează o structură a acţiunii didactice/educaţionale care evoluează de la soluţia extremă, inaplicabilă social („fiecare profesor lucrează cu un elev în parte în ritmul acestuia"), la procedeele de inspiraţie curriculară, integrate în context *frontal* sau *de grup*, inclusiv prin mijloacele *instruirii asistată pe calculator* (fişe de muncă individuală, teme pentru acasă individuale, sarcini de învăţare individualizate etc.) — vezi Ţîrcovnicu, Victor, 1981.

Proiectarea unei instruiri/educaţii diferenţiate presupune „combinarea muncii frontale cu cea de grup şi individuală, care sporeşte eficienţa procesului de învăţământ", în general, a activităţii didactice (lecţie), în mod special (idem, p.238).

Practica proiectării pedagogice de tip curricular solicită realizarea unui învăţământ diferenţiat, individualizat, în contextul oricărei forme de organizare a corelaţiei *subiect-obiect* (frontal-pe grupe-individual), angajând „procese specifice strategiei adaptării învăţământului la trăsăturile elevului".

Instruirea diferenţiată — deosebită de *instruirea diversificată*, realizată prin şcoli speciale, profiluri de studii, specialităţi, profesii — „vizează adaptarea activităţii de învăţare la posibilităţile diferite ale elevilor, la capacitatea de înţelegere şi la ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte" (Radu, Ion, T., 1978, p.13).

Resursele instruirii diferenţiate implică realizarea unei acţiuni de individualizare a învăţării, deosebită de „învăţarea individuală în care fiecare elev învaţă izolat de ceilalţi". Aceste resurse angajează procedee practice de proiectare diferenţiată, care vizează:

gradarea materiei conform ritmurilor de învăţare virtuale ale elevilor *foarte buni-buni-medii-slabi;* crearea condiţiilor psihosociale, individuale şi de grup, pentru realizarea unei activităţi de *învăţare independentă*; disponibilizarea unui set adecvat, cantitativ şi calitativ, de *mijloace de instruire eficiente*, pe termen scurt, mediu şi lung.

Diferenţierea şi individualizarea instruirii rămâne o probă a viabilităţii proiectării pedagogice de tip curricular, pe circuitul *obiective* pedagogice deschise — *conţinuturi* pedagogice deschise — *strategii* de predare-învăţare-evaluare deschise, perfectibile în sensul unei *creativităţi* pedagogice superioare.

Vezi Curriculum, Formele de organizare a procesului de învăţământ, Formele de organizare a activităţii didactice, Învăţământul individual, Învăţământul frontal, Învăţământul pe grupe, Proiectarea pedagogică.

DIMENSIUNILE EDUCAŢIEI

Dimensiunile educaţiei marchează conţinuturile relativ stabile ale activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane în plan: *intelectual — moral — tehnologic — estetic — fizic.*

Problema conţinuturilor educaţiei este analizată în literatura de specialitate prin intermediul unor formule pedagogice dezvoltate, de regulă, la limita conceptelor operaţionale: *discipline educative* (Hubert, René, 1965); *laturile educaţiei* (Ţîrcovnicu, Victor, 1975, p.307—442); *dimensiunile educaţiei* (Todoran, Dimitrie, 1982, p.86—126); *componentele educaţiei* (Nicola, Ioan; Farcaş, Domnica, 1990, p.4—6, 7—90).

Opţiunea metodologică pentru formula *dimensiunile educaţiei* presupune abordarea conţinutului *activităţii de formare-dezvoltare* a personalităţii, la limita unui concept pedagogic fundamental care reflectă o zonă de acţiune de maximă generalitate, dezvoltată în plan funcţional (corelaţia *subiect-obiect*) şi situativ (influenţele *câmpului psihosocial*) — vezi Geissler, Erich, E., 1977, p.42—48.

Analiza celor cinci dimensiuni ale educaţiei (intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică) deschise în direcţia „noilor educaţii" (vezi *educaţia ecologică, democratică, demografică, sanitară, casnică modernă* etc.) vizează întreaga dinamică a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii. Aceasta solicită elaborarea unui model operaţional care vizează: definirea conceptului; stabilirea principiilor domeniului; precizarea obiectivelor generale şi specifice; evidenţierea conţinutului şi a metodologiei specifice fiecărei dimensiuni.

Vezi Acţiunea educaţională/didactică, Conţinutul educaţiei, Educaţia estetică, Educaţia fizică, Educaţia intelectuală, Educaţia morală, Educaţia tehnologică.

DIVERSIFICAREA INSTRUIRII

Diversificarea instruirii reprezintă „o soluţie pedagogică" adoptată la nivelul sistemului de învăţământ în vederea organizării structurii acestuia pe profiluri şi specialităţi determinate în plan curricular, în contextul anumitelor trepte şcolare/universitare.

Mecanismele de proiectare specifice diversificării instruirii angajează decizia factorilor politici (de politică a educaţiei) la nivel macrostructural. Asumarea ei reflectă raporturile existente între educaţie şi societate, între imperativele activităţii de instruire şi cerinţele culturale, economice şi politice definite, în sens prospectiv, la nivelul sistemului social global.

Aceste mecanisme sunt deosebite faţă de strategiile diferenţierii care „vizează adaptarea activităţii de învăţare — îndeosebi sub raportul conţinutului, al formelor de organizare şi al metodologiei didactice — la posibilităţile diferite ale elevilor, la capacitatea de înţelegere şi la ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte" (Radu, Ion, T., 1976, p.13).

Dimensiunea operaţională a celor *două concepte pedagogice* este complementară: *diversificarea instruirii* creează premisele structurale necesare pentru optimizarea diferenţierii instruiri; *diferenţierea instruirii* creează premisele funcţionale necesare pentru valorificarea diversificării instruirii.

Realizarea diversificării instruirii la nivel de sistem angajează profilurile şi specializările proiectate, de regulă, după absolvirea şcolii de bază, după vârsta de 16 ani, şi formele de învăţământ special organizate în cazul unor deficienţe recuperatorii sau a unor aptitudini superioare (îndeosebi, artistice şi sportive).

În condiţiile sistemelor moderne de învăţământ diversificarea instruirii este realizabilă şi prin intermediul unor structuri specifice educaţiei nonformale (cercuri, cluburi, asociaţii etc.), cu programe integrate/integrabile la nivelul planului de învăţământ. Ele au valoarea unor oferte pedagogice şi sociale deschise care creează posibilitatea rezolvării unor probleme speciale (recuperare, aprofundare, valorificare la niveluri de vârf; specializare, profesionalizare; informatizare; formare tehnologică, estetică, fizică; instruire în limbi străine etc.) fără sacrificarea obiectivelor specifice stabilite la nivelul *curriculumului comun*.

Realizarea instruirii diversificate la nivel de proces presupune perfecţionarea activităţii de proiectare a conţinutului învăţământului, orientarea sa în direcţia elaborării unor structuri deschise, care stimulează, pe de o parte, valorificarea tuturor elevilor, iar pe de altă parte, adaptarea şcolii la cerinţele vieţii sociale (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.133).

Iniţiativele dezvoltate, în acest sens, din perspectiva proiectării curriculare, evidenţiază fenomenul diversificării materialelor de învăţare (ghiduri, culegeri de exerciţii, probleme, texte, crestomaţii, atlase, caiete de muncă independentă, sinteze bibliografice etc.) şi al multiplicării manualelor alternative (pentru elevi dar şi pentru cadrele didactice), pe fondul unor programe şcolare flexibile, adaptabile la cerinţele comunităţii educative aflate în continuă schimbare.

Vezi Diferenţierea instruirii.

DOCIMOLOGIA

Docimologia „este o disciplină de ramură a pedagogiei" care are drept obiect de cercetare „studiul sistematic al examenelor, în special al sistemelor de notare şi al comportamentului celor care examinează şi al celor examinaţi" (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.134; De Landsheere, Gilbert, 1992, p.83).

Termenul de docimologie a fost propus de psihologul Henri Pieron, în 1922, într-o variantă — care viza „tehnica de examinare"/*docimastica* (*docimasticos*, în limba greacă — „apt pentru examinare"). Extinderea sa acoperă în plan metodologic sugestia definită explicit la nivelul structurii etimologice a cuvântului (în limba greacă, *dokime* — probă, *logos* — ştiinţă).

Analiza pedagogică a termenului evidenţiază posibilitatea docimologiei de a fi nu numai „o tehnică a măsurării", ci, în primul rând, „o ştiinţă a evaluării", care are drept obiect de studiu procesul de elaborare şi de aplicare al probelor de evaluare necesare pentru notarea şi examinarea cât mai exactă a elevilor şi studenţilor dar şi a profesorilor implicaţi în această activitate proiectată la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.388—391).

Activitatea docimologică evoluează de la acţiunea de măsurare, operaţionalizată prin instrumente care urmăresc atingerea unui grad cât mai mare de obiectivitate, la acţiunea de decizie, care operaţionalizează prin note şi calificative rezultatele elevilor şi ale profesorilor dar şi comportamentul acestora în perspectiva ameliorării activităţii didactice/educative.

Distanţa de la măsurare la decizie poate fi completată prin evidenţierea rolului aprecierii şcolare, studiat la nivelul *doxologiei* care *analizează*: efectele inhibatoare sau stimulatoare ale diferitelor tipuri de examene; reacţiile emoţionale şi intelectuale ale elevilor declanşate în funcţie de hotărârile profesorilor; influenţele exercitate asupra procesului de instruire de opiniile profesorilor despre elevi; rezultatele obţinute prin automatizare, internotare, notare în echipă, lipsa notării (vezi De Landsheere, Gilbert, 1975, p.9).

Acţiunile de tip docimologic contribuie la perfecţionarea continuă a activităţii de evaluare pedagogică, fără a se confunda cu aceasta. Ele contribuie la îmbunătăţirea „sistemului de apreciere prin cunoaşterea experimentală a mecanismului care intră în joc şi a cauzelor distorsiunilor care apar în funcţionarea sa" (idem, p.10).

În această accepţie este posibilă avansarea termenului de *evaluare docimologică*. El are valoarea unui concept operaţional, care vizează: procedeele implicate în sprijinul acţiunilor specifice de notare şi de evaluare (conversaţie, moderare, normalizare, standardizare); vezi tipurile/modalităţile de realizare a acţiunilor specifice de notare şi de examinare, care pot fi incluse chiar la nivelul unui „manual de docimologie" — vezi De Landsheere, Gilbert, 1975 şi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993.

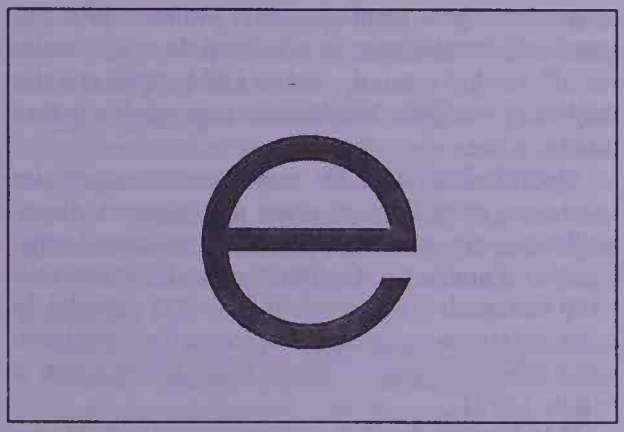
DRAMATIZAREA

Dramatizarea reprezintă o metodă didactică/de învăţământ în care predomină acţiunea practică simulată. Această acţiune didactică valorifică tehnicile specifice artei teatrale, adaptabile la particularităţile de vârstă ale elevilor şi la forma de exprimare a unor conţinuturi prevăzute în programele şcolare.

Proiectarea acestei metode angajează procedeul „jocului de roluri", perfectibil în condiţiile unor probleme şi situaţii abordate, de regulă, la orele de: ştiinţe sociale, istorie, literatură, dirigenţie...

În alte contexte de instruire, metoda dramatizării angajează procedee didactice, inspirate din tehnologia dezbaterii, demonstraţiei, modelării, problematizării. Astfel, activitatea de *predare-învăţare-evaluare* poate fi organizată sub forma unor procese literare, procese juridice, expuneri cu oponent, tehnici de psihodramă, acţiuni de simulare a etapelor de creaţie în diferite domenii ale cunoaşterii ştiinţifice, artistice, economice, politice etc.

Vezi Metodele didactice/de învăţământ.



EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ

Editura Didactică şi Pedagogică reprezintă „întreprinderea de profil" specializată în publicarea de „manuale şcolare şi cursuri universitare, lucrări de pedagogie, didactică generală şi metodici, tratate şi studii monografice, alte lucrări cu caracter didactic şi pedagogic — pentru uzul elevilor, studenţilor, al personalului didactic, al cercetătorilor ştiinţifici şi al părinţilor" (*Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.140).

Editura Didactică şi Pedagogică a fost înfiinţată la Bucureşti, în 1951. De-a lungul timpului, ea a fost subordonată Ministerului Învăţământului dar şi-a desfăşurat activitatea fără a fi subvenţionată de stat. În prezent funcţionează în regim de *regie autonomă*.

Activitatea editurii evidenţiază capacitatea acesteia de publicare a peste *20 de milioane* de exemplare de carte şcolară şi universitară, în *medie anuală*. Unele lucrări au fost premiate la diferite târguri internaţionale de carte (ultimele succese: *Atlasul de geografie*, Bucureşti, 1992; *Atlasul botanic*, medalia de aur, Belgrad, 1994; *Atlasul de anatomie*, Belgrad, 1994).

O contribuţie deosebită este realizată în domeniul tipăririi de carte pentru *învăţământul în limbile minorităţilor naţionale. Editura Didactică şi Pedagogică* este singura editură care publică manuale şcolare (originale sau traduceri) pentru minorităţile: maghiară, germană, ucraineană, cehă, slovacă, sârbă, croată, bulgară, rusă, lipovenească, polonă, turcă şi pentru minoritatea romilor/ţiganilor. În acest context au fost publicate *dicţionare* (maghiar, ucrainean, rus etc.), *culegeri de texte literare* şi alte *cărţi de specialitate* necesare pentru informarea cadrelor didactice şi a elevilor.

Editura s-a remarcat, de asemenea, prin *manualele elaborate pentru învăţământul special*, la disciplinele de bază şi la cele studiate în cadrul şcolilor profesionale. Ele sunt destinate tuturor categoriilor de deficienţi. În acest context au fost tipărite lucrări ştiinţifice destinate perfecţionării personalului didactic din învăţământul special, studenţilor de la facultăţile de profil, părinţilor, altor factori sociali implicaţi în sistem.

După 1990, Editura Didactică şi Pedagogică şi-a perfecţionat continuu activitatea de proiectare, redactare, publicare şi difuzare a unei bogate *literaturi de specialitate*, adaptându-se rapid la condiţiile unei competiţii deschise pe „piaţa cărţii şcolare", în special după instituirea concursurilor pentru „manualele alternative".

Politica editorială, angajată la nivelul unor exigenţe culturale şi sociale superioare, a permis lansarea unor noi colecţii: *Akademos, Biblioteca şcolii, ECO/tematică ecologică, Educaţie religioasă, Filozofie şi educaţie, Idei pedagogice contemporane, Paideia, Literatură economică internaţională, Pagini de istorie, Părinţi şi copii, Pedagogie practică — Evrika...* Ele se adaugă celor consacrate deja, în ultimele decenii: *Lucrări fundamentale, Pedagogia secolului XX, Caiete de pedagogie modernă.*

EDUCABILITATEA

Educabilitatea reprezintă o caracteristică esenţială a personalităţii umane care desemnează capacitatea acesteia de *dezvoltare pedagogică* progresivă, permanentă, continuă.

În calitatea sa de *concept pedagogic fundamental*, educabilitatea defineşte raporturile de interacţiune şi de interdependenţă formativă existente între trei *factori fundamentali: a) ereditatea* — care reprezintă *premisa naturală a dezvoltării pedagogice* a personalităţii; *b) mediul* — care reprezintă *condiţia socială a dezvoltării pedagogice* a personalităţii; *c) educaţia* — care reprezintă *„conexiunea determinantă" pentru dezvolarea pedagogică a personalităţii* prin valorificarea formativă deplină a premiselor ereditare şi a condiţiilor sociale.

Reflectând dimensiunile unui *concept integrator*, *educabilitatea concentrează premisele, condiţiile şi conexiunile determinante ale dezvoltării pedagogice* la nivelul a *trei procese complementare*:

- *procesul biologic*, centrat pe fenomene de *creştere şi de maturizare fizică, morfologică şi biochimică* a diferitelor componente ale organismului uman;

· *procesul social*, centrat asupra capacităţilor de *reglare a conduitei umane* în raport de normele comunităţii;

· *procesul psihologic*, centrat pe *evoluţia fenomenelor psihice* în plan funcţional şi structural.

Prin analogie cu factorii dezvoltării psihice, *ereditatea, mediul* şi *educaţia* au valoarea unor noţiuni operaţionale care concentrează „influenţele constante, profunde şi esenţiale" pentru dezvoltarea pedagogică a personalităţii, diferenţiate net de cele „episodice, superficiale şi accidentale" (vezi Golu, Pantelimon, în *Psihologie şcolară*, sub redacţie, Popescu-Neveanu, Paul; Zlate, Mielu; Creţu, Tinca, 1987, p.34—37).

Ereditatea defineşte o trăsătură biologică proprie organismelor vii. Ea intervine în procesul dezvoltării ca "ereditate generală", tipică speciei, dar şi ca „ereditate specială", concretizată în transmiterea unor trăsături particulare, fizice sau anatomo-fiziologice, variabile în funcţie de individualitatea fiecărei personalităţi umane.

Ereditatea valorifică două concepte complementare, dezvoltate în cadrul cercetărilor biologice moderne:

a) conceptul de „genotip" — reflectă „patrimoniul moştenit" la nivel de specie, care include „un ansamblu de gene", ce asigură, din interior, „construcţia noului-născut";

b) conceptul de „fenotip" — reflectă efectul „genotipului" rezultat din interacţiunea acestuia cu mediul extern (idem, p.38).

Interpretarea pedagogică a eredităţii angajează două concepte operaţionale complementare: *conceptul de creştere*, care vizează aspectele fizice, anatomice, ale dezvoltării „schemei corporale", ramificaţiilor nervoase, volumului de masă cerebrală; *conceptul de maturizare*, care vizează aspectele fiziologice ale dezvoltării interne: biochimice, endocrine, senzoriale, cerebrale.

Educabilitatea valorifică în planul dezvoltării pedagogice plasticitatea sistemului nervos central, relaţia dintre procesele nervoase fundamentale (excitaţia-inhibiţia), particularităţile anatomo-fiziologice ale analizatorilor, calităţi operabile în termenii interdependenţei formative existente între *învăţare* şi *dezvoltare* (vezi Golu, Pantelimon, 1985).

Mediul defineşte ansamblul factorilor naturali şi sociali, materiali şi spirituali, care condiţionează, în mod organizat sau spontan, dezvoltarea pedagogică a personalităţii umane.

Dezvoltarea pedagogică a personalităţii presupune regruparea *culturală* a acestor factori care intervin la nivel de „macromediu social" (economic, politic, cultural) — prin familie, şcoală, profesie, instituţii sociale, mass-media etc. — şi la nivel de „micromediu social": mediul natural; mediul ambiant, format din totalitatea condiţiilor bioclimatice şi geografice în care trăieşte omul.

Mediul este un factor modelator care permite relevarea, stimularea şi chiar amplificarea dispoziţiilor genetice prin acţiuni instituţionalizate formal (şcoala) şi nonformal (activităţi extradidactice, activităţi extraşcolare). Cercetările UNESCO dezvoltă, în acest sens, teza transformării progresive a mediului social într-o „cetate educativă" (vezi, Faure, Edgar şi colab., 1975).

Valorificarea deplină a educabilităţii solicită *mediului* raporturi deschise pedagogic spre *ereditate* şi spre *educaţie*.

Deschiderea pedagogică a *mediului* spre *ereditate* angajează capacitatea acestuia de prelucrare socioculturală a dispoziţiilor native, generale şi speciale, ale personalităţii umane.

Deschiderea pedagogică a *mediului* spre *educaţie* angajează capacitatea acestuia de structurare instituţională a activităţilor sale orientate în direcţia *formării-dezvoltării* personalităţii umane.

În această ultimă accepţie, *„pe poziţiile sale superioare, la nivelul componentelor sale socioculturale şi a derivatelor ei sociocomunicative, mediul se prelungeşte în educaţie, se unifică cu educaţia"* (Golu, Pantelimon, 1985, p.82).

Educaţia defineşte esenţa educabilităţii prin calitatea sa de *factor care determină dezvoltarea pedagogică a personalităţii umane prin valorificarea deplină a premiselor ereditare şi a condiţiilor de mediu.*

Educaţia mijloceşte în fapt interacţiunea dintre *ereditate* şi *mediu* care devine funcţională în raport cu finalităţile pedagogice macrostructurale şi microstructurale asumate la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ.

Ca factor al educabilităţii, *educaţia* „propune deliberat alegerea perspectivei ce urmează a fi insuflată dezvoltării, conturând modalitatea concretă de utilizare a resurselor eredităţii şi a mediului" (idem, vezi p.40, 41).

Prin obiectivele formative deschise în faţa personalităţii — obiective care „creează decalaje între ceea ce este şi ceea ce este de dorit" — *educaţia* este mai mult decât un factor al dezvoltării psihice; devine un factor al dezvoltării pedagogice.

Educabilitatea reflectă conţinutul pedagogic specific al relaţiei dintre *ereditate-mediu-educaţie*, conţinut

care, „departe de a se închide în ea, se deschide spre viitor (...), în etape distincte şi solidare" (Debesse, Maurice, 1981, p.111).

Etapele educaţiei — care desemnează un potenţial formativ eşalonat progresiv pe „treptele şcolarităţii" — nu trebuie suprapuse exact peste „stadiile psihice" — care desemnează un ansamblu de „invariante bine conturate calitativ" în funcţie de relaţiile şi activităţile prioritare şi de „structurile psihice concrete" (Golu, Pantelimon, 1985, p.43).

Tabloul „stadiilor dezvoltării psihice" include astfel:

- stadiul copilului mic: de la naştere până la 1 an;
- stadiul copilului antepreşcolar: de la 1 la 3 ani;
- stadiul copilului preşcolar: de la 3 la 6(7) ani;
- stadiul şcolarului mic: de la 6(7) la 10(11)ani;
- stadiul şcolarului preadolescent: de la 10(11) la 14(15) ani;
- stadiul şcolarului adolescent: de la 14(15) la 18(19) ani;
- stadiul adolescenţei întârziate: de la 20 la 24 de ani;
- stadiul vârstei adulte: tinereţea: de la 25 la 44 de ani; maturitatea: de la 45 la 65 de ani („vârsta adultă mijlocie şi tardivă"); bătrâneţea: de la 66 la 90 de ani („vârstele de involuţie") — vezi Şchiopu, Ursula; Verza, Emil, 1991, p.30—34.

Valorificarea pedagogică deplină a educabilităţii presupune cunoaşterea fiecărui stadiu al dezvoltării, în mod special a faptului că momentele de „criză" apar, de regulă, în fazele de trecere la o nouă vârstă psihologică — fenomen acutizat în jurul vârstei de 14 ani, la trecerea de la preadolescenţă la adolescenţă.

Sesizarea diferenţei specifice dintre „stadiile dezvoltării psihice" şi „etapele dezvoltării pedagogice" a generat soluţia restructurării treptelor şcolare în sistemele moderne de învăţământ, organizate, în cea mai mare parte, în formula „*6 3 3*", care permite ieşirea din „fazele psihologice critice" în interiorul aceluiaşi ciclu de învăţământ.

Valorificarea deplină a educabilităţii sugerează o anumită normativitate a acţiunii educaţionale care propune: a) depăşirea antinomiei: influenţe interne (*ereditare*) — influenţe externe (*mediu* şi *educaţie*); b) concentrarea substratului energetic motivaţional al dezvoltării pedagogice la nivelul obiectivelor formative ale educaţiei, deschise în direcţia (auto)perfecţionării personalităţii umane; c) delimitarea diferenţei specifice dintre „stadiul psihic" şi „stadiul pedagogic", operantă în sistemele moderne de învăţământ care au instituţionalizat, de cele mai multe ori, structura de organizare „*6 3 3*".

Educabilitatea confirmă astfel resursele dezvoltării pedagogice a personalităţii, nelimitate în contextul valorificării depline a premiselor ereditare şi a condiţiilor de mediu, determinate psihosocial la nivelul sistemului educaţional, sistemului de învăţământ, procesului de învăţământ.

Vezi Dezvoltarea pedagogică.

EDUCAŢIA

Educaţia constituie obiectul de studiu al pedagogiei, abordabil din perspectiva dimensiunii sale funcţional-structurale (vezi *Pedagogie, Ştiinţele pedagogice/ educaţiei*).

Definirea educaţiei la nivelul unui concept pedagogic fundamental presupune stabilirea unor repere metodologice necesare pentru delimitarea funcţiilor *specifice* activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii şi a structurii *specifice* de proiectare şi de realizare a acesteia.

În această perspectivă, educaţia reprezintă activitatea psihosocială proiectată la nivelul *finalităţilor pedagogice* care vizează realizarea funcţiei centrale, de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane prin intermediul unor *acţiuni pedagogice* structurate pe baza corelaţiei *subiect*/educator-*obiect*/educat, desfăşurată într-un *context intern (ambianţă educaţională) şi extern (câmp pedagogic)* deschis.

Etimologia cuvântului, de origine latină, sugerează complexitatea fenomenului educaţiei la nivelul a *trei semnificaţii primare*: a) *educatio* = creştere, hrănire, formare; b) *educo-educare* = a creşte, a hrăni, a forma, a instrui; c) *educo-educere* = a scoate din (...), a ridica, a înălţa.

Cele trei semnificaţii reflectă, în mod gradual, percepţia socială a fenomenului educaţiei, operabilă din diferite perspective istorice: a) perspectiva limitată, reducţionistă = creşterea, cultivarea plantelor; b) perspectiva general-umană = „alimentarea", formarea omului pentru viaţă; c) perspectiva managerială modernă = conducerea, dirijarea, orientarea unei activităţi.

Dicţionarul de pedagogie (1979, p.141, 142), dezvoltă *trei semnificaţii secundare*, care pot fi valorificate la nivelul unor repere metodologice necesare în analiza fenomenului: a) educaţia ca *efect*, realizat conform unui model propus de societate; b) educaţia ca *proces*, realizat prin dezvoltarea tuturor resurselor interne ale fiinţei umane; c) educaţia ca *„ansamblu de*

acţiuni", integrate într-o *activitate complexă* de *formare-dezvoltare* a personalităţii.

Aceste trei repere metodologice demonstrează „extinderea actuală a noţiunii de educaţie", care reprezintă simultan: a) *o activitate* organizată instituţional conform unor finalităţi pedagogice/orientări valorice; b) *un produs* al activităţii, determinabil şi adaptabil la cerinţele societăţii; c) *un proces*, angajat între mai multe fiinţe umane, aflate în diferite relaţii de comunicare şi de „modificare reciprocă" (Mialaret, Gaston, 1993, p.7—9).

Analiza educaţiei, la nivel funcţional-structural, presupune raportarea la *trei repere metodologice*: un reper metodologic, de ordin *social*, care priveşte educaţia, în mod special, ca *produs*; un reper metodologic de ordin *psihologic*, care priveşte educaţia, în mod special, ca *proces*; un reper metodologic integrator, de ordin *psihosocial*, care priveşte educaţia, în mod special, ca *activitate* cu o funcţionalitate şi o structură de acţiune *specifică*.

Educaţia ca produs reflectă o necesitate de natură socială, care orientează activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane. Din această perspectivă trebuie înţeles „caracterul istoric şi de clasă" al educaţiei, dar şi accentul său naţional. Sunt trăsături obiectivate social, în diferite ipostaze particulare, desfăşurate în timp şi spaţiu.

Educaţia apare astfel ca un produs al relaţiilor sociale. Dinamica acestor relaţii condiţionează rezultatele educaţiei de la nivelul continuităţii şi al discontinuităţii între generaţii până la nivelul „reproducerii ierarhiilor sociale", care nu a fost eradicat nici chiar în societatea democratică, de tip informatizat.

Operaţionalizarea reperului metodologic de ordin social permite definirea prioritară a educaţiei ca *produs*. Educaţia este chiar „o producţie" — „o producţie a omului ca om, o creaţie continuă a omului de către om, o producţie a omului social prin societate" (Cerghit, Ioan, în *Curs de pedagogie*, coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.18).

Educaţia ca proces reflectă o necesitate de natură psihologică, angajată la nivelul numeroaselor raporturi interindividuale care intervin în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane.

Educaţia apare ca un proces specific uman, realizabil pe o traiectorie „bio-psiho-socială" care urmăreşte valorificarea „conştiinţei individuale", respectiv a resurselor interne ale personalităţii.

Operaţionalizarea reperului metodologic, de ordin psihologic, permite definirea prioritară a educaţiei ca proces prin identificarea elementelor esenţiale care asigură *formarea-dezvoltarea* personalităţii umane.

Acţiunile şi influenţele psihosociale, aflate în centrul sau la periferia procesului de educaţie, angajează structurile cognitive afective şi volitive ale personalităţii, resursele motivaţionale, aptitudinale şi caracteriale ale acesteia.

Analiza educaţiei ca *proces* contribuie la explicarea dimensiunii „subiective" a educaţiei care permite interpretarea evoluţiei personalităţii prin valorificarea prioritară a resurselor sale interne. Acest reper întreţine un anumit „psihologism" care promovează „individualismul" şi „descriptivismul" pedagogic prin accentuarea importanţei factorului subiectiv (copilul, elevul, „educatul") care atrage, după sine, neglijarea sau chiar eludarea finalităţilor educaţiei.

Ambele repere metodologice, prezentate anterior, dezechilibrează analiza educaţiei, care este fie explicată istoric, doar ca produs social, fie interpretată doar ca proces psihologic.

Cele două tendinţe traversează, de altfel, istoria pedagogiei şi a şcolii. Aceasta dezvoltă de-a lungul timpului concepţii şi practici educaţionale centrate, pe de o parte, pe profesor („magistrocentrismul" tipic secolelelor XVII—XIX) şi pe „factorul social" („sociocentrismul" tipic primei jumătăţi a secolului XX), iar pe de altă parte, „pe individualitatea copilului" („pedocentrismul", „psihocentrismul" tipic sfârşitului secolului XIX — începutului secolului XX). „Împăcarea" celor două tendinţe este încercată în cea de-a doua jumătate a secolului XX, prin promovarea „curentului tehnocentrist", care valorifică progresele înregistrate în ştiinţele socioumane, mai ales în psihologia cognitivă şi în pedagogia bazată pe obiective şi pe strategiile moderne de proiectare şi de dezvoltare curriculară (vezi Gabaude, Jean-Marc, Not, Louis, 1988, p.11—34).

Analiza educaţiei dintr-o perspectivă epistemologică viabilă presupune depăşirea celor două tendinţe de abordare unilaterală a conceptului. Educaţia este simultan un *proces* şi un *produs* proiectat şi realizat la nivelul unei activităţi psihosociale umane fundamentale.

Educaţia ca activitate reflectă o necesitate de natură psihologică şi socială a personalităţii umane, angajată într-un *produs* şi într-un *proces* permanent de *formare-dezvoltare*, proiectat şi realizat conform unor finalităţi elaborate la nivel global, care determină un ansamblu de acţiuni structurate pe corelaţia „subiect-obiect", orientată în direcţia autoeducaţiei.

Operaţionalizarea acestui nou reper, de ordin epistemologic, permite analiza educaţiei simultan ca „produs" şi ca „proces", proiectat şi realizat integral în cadrul unei activităţi psihosociale cu *funcţie şi structură specifică*, deschisă (auto)perfecţionării. În această accepţie, devenită clasică, „educaţia este o acţiune pe care o exercităm nu numai asupra semenilor noştri, ci şi asupra noastră înşine" (Dottrens, Robert, 1970, p.9).

Educaţia ca „produs" marchează rezultatul „socializării metodice" (vezi Durkheim, Emile, 1980) dar şi al „individualizării" (vezi mişcarea *Educaţia Nouă* — vezi Stanciu, Ion, Gh., 1995) activităţii de formare a personalităţii.

În mod analogic, educaţia ca „proces" marchează drumul psihologic, dar şi social, al personalităţii, spre umanizare, spre (auto)dezvoltarea sa continuă.

Educaţia apare astfel, în primul rând, ca o activitate psihosocială fundamentală, proiectată conform unor finalităţi elaborate la nivelul macrostructurii societăţii pentru realizarea *funcţiei* sale centrale, *specifice*, de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane (vezi funcţiile educaţiei, respectiv funcţia culturală a educaţiei).

Educaţia apare, în al doilea rând, ca o activitate psihosocială fundamentală care are un *nucleu structural specific* (prezent la nivelul acţiunii educaţionale), bazat pe corelaţia *subiect*/educator- *obiect*/educat, care, în condiţii optime, evoluează în direcţia atingerii unui stadiu superior al umanizării: *autoeducaţia* (vezi structura acţiunii educaţionale/didactice).

Analiza educaţiei ca obiect de studiu specific *pedagogiei* presupune, în acelaşi timp, evidenţierea conţinuturilor, formelor şi a tendinţelor de evoluţie a acestei activităţi umane fundamentale.

Conţinuturile educaţiei vizează dimensiunile/laturile principale ale activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii, *proiectată-realizată* în plan: *intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic* (vezi conţinutul educaţiei/dimensiunile, laturile educaţiei; vezi educaţia intelectuală, educaţia morală, educaţia tehnologică, educaţia estetică, educaţia fizică).

Formele educaţiei vizează ansamblul acţiunilor şi al influenţelor pedagogice realizate, simultan sau succesiv, la nivel instituţional (*educaţia formală-educaţia nonformală*) şi la nivel noninstituţional (*educaţia informală*) — vezi formele educaţiei.

Tendinţele de evoluţie a educaţiei, angajate, în perspectiva secolului XXI, la scara modelului cultural al societăţii postindustriale/informatizate, vizează:

· *formarea-dezvoltarea permanentă* a personalităţii, posibilă şi necesară prin integrarea tuturor formelor şi conţinuturilor/dimensiunilor educaţiei pe verticala şi pe orizontala sistemului de educaţie;

· *autoformarea-autodezvoltarea* personalităţii umane, posibilă şi necesară prin proiectarea şi realizarea *superioară* a ciclurilor de *educaţie permanentă*, desfăşurate, la nivel optim, pe verticala şi pe orizontala sistemului de educaţie;

· valorificarea deplină a *educabilităţii* la nivelul *corelaţiei pedagogice* existente între factorii care asigură *(auto)formarea-(auto)dezvoltarea* personalităţii umane: *educaţia* — mediul — ereditatea;

· *proiectarea curriculară a educaţiei*, centrată asupra *obiectivelor formative* şi a *corespondenţelor pedagogice*, posibile şi necesare între *obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare*.

Aceste orientări asigură integrarea tendinţei de abordare socială a educaţiei, la nivel de produs, cu tendinţa de abordare psihologică a educaţiei, la nivel de proces. Educaţia este astfel concepută ca *activitate de (auto)formare-(auto)dezvoltare permanentă* a personalităţii, deschisă perfecţionării în plan *intelectual-moral-tehnologic-estetic-fizic*, la nivel *formal-nonformal-informal*.

Vezi Ambianţa educaţională/didactică, Acţiunea educaţională, Câmpul pedagogic, Finalităţile educaţiei, Funcţiile educaţiei.

EDUCAŢIA ESTETICĂ

Educaţia estetică reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane, proiectată şi realizată prin receptarea, evaluarea şi crearea *valorilor* frumosului existent în natură, societate, artă.

Definirea educaţiei estetice ridică două dificultăţi majore, de ordin metodologic şi de ordin practic.

Prima dificultate provine din actul determinării valorilor estetice, care este influenţat de subiectivitatea „receptorilor" dar şi a „creatorilor" de frumos. Ea poate fi depăşită prin raportarea la „categoriile estetice" stabilizate la nivelul „teoriei generale a frumosului", care oferă „criteriile obiective" de evaluare confirmate la scară socială (vezi Croce, Benedetto, 1970; Hegel, G. W. F., 1966).

A doua dificultate provine din concepţia clasică, tradiţionalistă, despre educaţia estetică, redusă la nivelul *educaţiei artistice*. Ea poate fi depăşită prin înţelegerea educaţiei artistice ca model de educaţie estetică exemplar prin capacităţile sale specifice de

modelare a sensibilităţii, a raţionalităţii şi a creativităţii umane prin intermediul frumosului, aplicabile însă şi în alte domenii ale realităţii.

Ca dimensiune generală a educaţiei, educaţia estetică vizează *formarea-dezvoltarea* personalităţii umane prin cultivarea *frumosului* existent la nivelul artei (autenticitate absolută), dar şi la nivelul societăţii (organizare socială, relaţii interumane, comportament uman, „design industrial", „design al tehnologiei informatizate) şi al naturii (armonie, echilibru, calm, seninătate, justiţie, proporţionalitate, „totalitate") — vezi Ralea, Mihail, 1972, p.238.

Educaţia estetică urmăreşte proiectarea şi realizarea activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane prin promovarea frumosului artistic, social şi natural în funcţie de următoarele categorii valorice specifice: a) ideal estetic: exprimă modelul de *frumos* spre care tinde, în general, comunitatea umană; b) simţul estetic: exprimă capacitatea omului de a percepe, de a reprezenta şi de a trăi *frumosul*; c) gustul estetic: exprimă capacitatea omului de a explica, a înţelege şi de a iubi *frumosul*; d) spiritul de creaţie estetică: exprimă capacitatea omului de a crea *frumosul*, la nivelul artei, societăţii, naturii.

Procesarea pedagogică a acestor categorii permite delimitarea *funcţiilor care determină obiectivele generale şi specifice ale educaţiei estetice:*

- receptarea frumosului din artă, societate, natură, prin mijloace senzoriale (percepţia estetică), raţionale (cunoaşterea estetică), afective (sentimentele estetice), motivaţionale (interesele estetice), integrate la nivelul *gustului estetic*;
- *evaluarea frumosului* din artă, societate, natură, prin formarea atitudinilor estetice şi a capacităţii de *decizie estetică* („discernământ estetic"), rezultat al integrării gustului estetic la nivelul structurii aptitudinale şi atitudinale a personalităţii umane;
- *crearea frumosului* în artă, societate, natură, la nivel de *proces-produs-trăsătură generală* a personalităţii umane, cu semnificaţie individuală, particulară, socială.

Educaţia estetică reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane prin intermediul valorilor *frumosului* din artă, societate, natură, receptat, evaluat şi cultivat la nivelul sensibilităţii, al raţionalităţii şi al creativităţii umane.

Principiile educaţiei estetice indică regularitatea normativă a acţiunii de receptare, reevaluare şi creare a frumosului artistic, social, natural. Ele orientează circuitele reuşitei formative, care concentrează experienţa pozitivă acumulată în domeniu, reflectată la nivelul unor teze generale cu valoare teoretică şi practică:

A) Principiul deschiderii educaţiei estetice spre toate sursele şi resursele de frumos existente în artă, societate, natură, care vizează perfecţionarea continuă a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane în termeni de *produs estetic.*

B) Principiul interdependenţei dintre receptarea estetică, evaluarea estetică şi creaţia estetică, realizabilă la nivelul artei, societăţii şi al naturii, care vizează perfecţionarea continuă a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane în termeni de *proces estetic.*

C) Principiul înţelegerii unitare şi contextuale a raporturilor existente între conţinutul şi forma „obiectelor" estetice din artă, societate, natură, care vizează *formarea-dezvoltarea* personalităţii umane în termenii unor *trăsături aptitudinale şi atitudinale generale*, valorificabile permanent în concordanţă cu toate celelalte dimensiuni ale educaţiei.

D) Principiul modelării estetice a personalităţii umane care vizează perfecţionarea activităţii de *formare-dezvoltare* în sensul integrării valorilor superioare ale creativităţii inovatoare şi emergente integrate deplin la nivel atitudinal, în plan afectiv, motivaţional şi *caracterial.*

Obiectivele educaţiei estetice pot fi prezentate în cadrul unui model pedagogic centrat pe continuitatea *general-particular*, exprimată la nivel *informativ-formativ*:

A) Obiectivele generale ale educaţiei estetice: *a)* formarea *atitudinii estetice* prin *receptarea, evaluarea* şi *practicarea* valorilor estetice; *b)* dezvoltarea *aptitudinii estetice* şi integrarea ei în toate tipurile de activităţi umane (artă, ştiinţă, tehnologie, pedagogie etc.).

B) Obiectivele specifice ale educaţiei estetice particularizează elementele structurale ale atitudinii şi ale aptitudinii estetice prin: *a)* cultivarea *gustului estetic*, bazat pe integrarea *percepţiei estetice, gândirii estetice, sensibilităţii estetice, motivaţiei estetice*; *b)* cultivarea capacităţii de *(auto)evaluare estetică*, bazată pe integrarea gustului estetic la nivelul atitudinilor estetice; *c)* cultivarea capacităţii de integrare a *atitudinii estetice* la nivelul structurii caracteriale a personalităţii, premisă a *deciziei estetice* („*discernământ estetic*"); *d)* cultivarea aptitudinii estetice la nivel de: *aptitudine creatoare generală* realizată în activitatea de învăţare, în plan ştiinţific şi tehnologic — *aptitudine*

creatoare artistică, realizată în domenii specifice (aptitudine literară, aptitudine muzicală, aptitudine plastică etc.) — *aptitudine creatoare sportivă*, realizată în domenii specifice (corespunzător diferitelor discipline şi programe sportive).

Obiectivele specifice ale educaţiei estetice pot fi prezentate şi *din perspectiva finalităţilor psihologice* angajate progresiv într-o „alternativă posibilă ca formă şi conţinut" (vezi Neacşu, Ioan, 1988, p.337—340): *a) dezvoltarea receptivităţii estetice*: educarea sensibilităţii estetice; educarea gândirii estetice; educarea gustului estetic; educarea conduitei estetice; *b) dezvoltarea motivaţiei estetice*: educarea intereselor estetice; educarea stilului de viaţă estetic; educarea competenţelor estetice pentru atingerea unui ideal estetic interdisciplinar; *c) dezvoltarea creativităţii estetice*: cultivarea aptitudinilor creative, generale şi specifice; cultivarea atitudinilor creative, deschise perfecţionării.

Conţinutul şi metodologia educaţiei estetice solicită o abordare sistemică a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii, modelată dintr-o perspectivă psihologică şi socială (vezi Cristea, Mircea, 1994).

Conţinutul educaţiei estetice reflectă funcţionalitatea pedagogică a obiectivelor generale şi specifice ale activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii prin intermediul valorilor *„frumosului"* existente la nivelul: *artei* (literatură, muzică, pictură, sculptură, arhitectură, teatru, cinema); *societăţii* (organizarea unor structuri sociale; relaţii, comportamente interumane; „design industrial"; „design" specific tehnologiei informatizate etc.); *naturii* (exemplul formelor de relief, armoniei şi echilibrului unor fenomene naturale; spectacolul estetic al unor fenomene naturale etc.).

Metodologia educaţiei estetice valorifică (re)sursele existente în mediul şcolar şi extraşcolar, prin: a) discipline şcolare care contribuie, în mod indirect, la realizarea obiectivelor educaţiei estetice prin ordinea şi regularitatea definitorie pentru conţinutul lor (matematică, fizică, biologie, chimie, informatică etc.); b) discipline şcolare care contribuie, în mod direct, la realizarea obiectivelor educaţiei estetice prin specificul conţinutului lor: literatură, filozofie, ştiinţe socio-umane, educaţie estetică, educaţie tehnologică; c) activităţi de *educaţie nonformală*, extradidactice şi extraşcolare, cu conţinut prioritar estetic: cercuri şi cluburi artistice şi sportive; serbări, concursuri, excursii şcolare tematice; vizionări de spectacole, expoziţii, filme etc. (vezi Văideanu, George, 1967).

Metodologia educaţiei estetice, operabilă în condiţiile societăţii contemporane, trebuie raportată şi la numeroasele influenţe informale provenite din câmpul psihosocial al mediului înconjurător: strada, cartierul, familia, grupul de prieteni, locul de muncă; mass-media în general, sistemele de televiziune prin cablu, în mod special.

Aceste influenţe, multiplicate de progresul tehnologic al mass-mediei, întreţin un risc apreciabil la nivelul *formării-dezvoltării* personalităţii: înstrăinarea sau falsificarea valorilor prin perpetuarea unor fenomene de kitsch, produse de economia de consum care poate altera orice formă de artă şi de sensibilitate estetică.

Metodologia educaţiei estetice responsabilizează astfel mijloacele instituţionale ale instruirii formale şi nonformale, centrându-le asupra acelor elemente caracteristice frumosului din artă, societate, natură care asigură stabilitatea şi (auto)perfecţionarea capacităţilor generale şi specifice de *receptivitate-evaluare-creaţie estetică*.

Vezi Conţinutul educaţiei, Dimensiunile educaţiei.

EDUCAŢIA FIZICĂ

Educaţia fizică reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* „corporală" necesară pentru asigurarea şi cultivarea valorilor *sănătăţii* omului, respectiv „a stării de echilibru şi funcţionare a organismului" (vezi Hubert, René, 1965, p.320).

Definirea educaţiei fizice evidenţiază „baza fiziologică şi psihologică" a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane aflată într-un proces de „reaşezare" în funcţie de solicitările tot mai intense ale societăţii moderne (intelectuale, etice, filozofice, politice, religioase, tehnologice, ecologice, estetice, igienice, sexuale etc.). Intervenţia sa vizează întreţinerea sănătăţii organismului dar şi provocarea „efectelor mintale şi morale" care sunt mai puţin remarcabile în plan imediat, generând însă efecte sociale multiple, raportabile la universul valoric propriu *culturii fizice şi sportului* (idem, p.321—324).

Educaţia fizică reprezintă astfel activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane proiectată şi realizată prin valorificarea deplină a potenţialului fizic, fiziologic şi psihologic al organismului în condiţiile specifice societăţii moderne, contemporane.

Principiile educaţiei fizice indică regularitatea normativă a activităţii de *formare-dezvoltare „corporală"* a personalităţii umane:

A) Principiul corespondenţei pedagogice dintre dezvoltarea psihică şi dezvoltarea fizică a personalităţii umane („mens sana in corpore sana" — „minte sănătoasă în corp sănătos").

B) Principiul interdependenţei pedagogice dintre cultivarea permanentă a deprinderilor igienico-sanitare şi dezvoltarea deplină a potenţialului biologic al personalităţii umane.

C) Principiul deschiderii educaţiei fizice spre activitatea sportivă de masă şi de performanţă.

Obiectivele educaţiei fizice pot fi prezentate în cadrul unui model pedagogic centrat pe continuitatea *general-particular*, exprimată la nivel *informativ-formativ*:

A) Obiectivele generale ale educaţiei fizice: *a)* consolidarea dezvoltării biologice a personalităţii umane; *b)* stimularea dezvoltării psihice a personalităţii umane.

B) Obiectivele specifice ale educaţiei fizice particularizează cele două obiective generale, evocate anterior.

a) Consolidarea dezvoltării biologice a personalităţii umane angajează următoarele *obiective specifice*: formarea deprinderilor şi a capacităţilor motrice; definitivarea conduitei igienico-sanitare în condiţii de normalitate şi pentru corectarea unor deficienţe fizice; valorificarea capacităţilor speciale la nivelul activităţilor sportive.

b) Stimularea dezvoltării psihice a personalităţii umane angajează următoarele obiective specifice: corelarea sarcinilor privind dezvoltarea biologică echilibrată cu sarcinile privind dezvoltarea psihică echilibrată (cognitivă-afectivă-volitivă; temperamentală-aptitudinală-caracterială); dezvoltarea atenţiei concentrate, spiritului de observaţie, gândirii flexibile, prin exerciţii şi acţiuni care stimulează independenţa şi creativitatea în activitate; dezvoltarea stărilor afective pozitive provocate de mobilizarea energetică generală şi specială, proprie activităţilor proiectate şi realizate; educarea voinţei în condiţii de competitivitate, cu numeroase obstacole interne şi externe; valorificarea potenţialului temperamental, aptitudinal şi caracterial, la nivelul activităţilor sportive orientate spre (auto)perfecţionarea resurselor fizice şi psihice ale personalităţii umane.

Conţinutul şi metodologia educaţiei fizice susţin modelul pedagogic al obiectivelor generale şi specifice, prezentat anterior.

Conţinutul educaţiei fizice include un ansamblu de deprinderi şi capacităţi specifice domeniului care vizează dezvoltarea armonioasă a personalităţii umane printr-un echilibru funcţional realizat practic între „calităţile fizice" şi „calităţile psihice".

Proiectarea acestui tip de echilibru funcţional stimulează direct sau indirect orientarea vocaţională a personalităţii prin valorificarea deplină a însuşirilor fizice, fiziologice şi psihice, în perspectiva integrării sociale — şcolare şi profesionale — continue, progresive. În anumite condiţii ele evoluează chiar în direcţia realizării lor „sportive", la nivel de vârf sau de masă, dar mai ales în sensul *general-uman* al „pedagogiei olimpismului" (vezi Poenaru, Romeo, 1996).

Metodologia educaţiei fizice răspunde cerinţelor pedagogice legate de: a) dezvoltarea armonioasă a personalităţii în cadrul unui echilibru funcţional „fizic-psihic"; b) orientarea integral-vocaţională a personalităţii în cadrul acţiunii de valorificare deplină a însuşirilor fizice, fiziologice, aplicată în mod progresiv.

Strategiile educaţiei fizice evoluează în jurul metodelor bazate pe acţiune — exerciţiul, jocul, jocul cu roluri etc. — contribuind la: a) proiectarea educaţiei fizice în sens pedagogic general, ca activitate psihosocială complexă, „nu doar ca un mijloc" de recreare după o activitate intelectuală mai intensă (Nicola, Ioan, 1992, p.201); b) realizarea educaţiei fizice în strânsă corelaţie cu toate celelalte dimensiuni ale educaţiei, valorificate în mod specific (cu educaţia intelectuală, pentru dezvoltarea funcţională a sistemului nervos, premisă în desfăşurarea oricărei activităţi de învăţare eficientă; cu educaţia morală, pentru formarea trăsăturilor superioare de voinţă şi caracter, integrate în structura personalităţii; cu educaţia tehnologică, pentru perfecţionarea deprinderilor psihomotrice şi a calităţilor acestora — forţă, viteză, mobilitate, îndemânare etc. — necesare în diferite activităţi productive; cu educaţia estetică, pentru stimularea mişcărilor ritmice, individuale şi colective, în concordanţă cu „criteriile frumosului".

Vezi **Conţinutul educaţiei, Dimensiunile educaţiei.**

EDUCAŢIA FORMALĂ

Educaţia formală reprezintă ansamblul acţiunilor pedagogice proiectate *instituţional* prin structuri *organizate sistemic*, pe niveluri şi trepte de studii (grădiniţe, şcoli, universităţi, centre de perfecţionare etc.), în cadrul unui proces de instruire realizat cu rigurozitate, în timp şi spaţiu: planuri, programe, manuale, cursuri, materiale de învăţare etc.

Educaţia formală valorifică activitatea de educaţie/instruire organizată în cadrul sistemului de învăţământ sub îndrumarea unor cadre didactice specializate în proiectarea unor acţiuni educaţionale, care asigură realizarea corelaţiei *subiect*/educator-*obiect*/educat la niveluri de rigurozitate pedagogică maximă.

Obiectivele pedagogice specifice educaţiei formale angajează toate conţinuturile activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic, operaţionalizabile în raport cu particularităţile fiecărei trepte şi discipline şcolare: a) dobândirea cunoştinţelor fundamentale în interdependenţa lor sistemică; b) exersarea aptitudinilor şi a atitudinilor general-umane într-un cadru metodologic stimulativ, deschis (auto)perfecţionării; c) aplicarea instrumentelor de evaluare socială la diferite niveluri şi grade de integrare şcolară, postşcolară, universitară, postuniversitară, profesională (vezi Cerghit, Ioan, în *Curs de pedagogie*, coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.27, 28).

Conţinutul şi metodologia educaţiei formale valorifică următoarele *coordonate funcţionale*, valabile la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ:

a) *proiectarea pedagogică organizată* pe bază de planuri, programe, manuale şcolare, cursuri universitare, materiale de stimulare a învăţării etc.;

b) *orientarea prioritară a „finalităţilor"* spre parcurgerea „programei", pentru „asigurarea succesului unui număr cât mai mare de elevi şi studenţi" (Văideanu, George, 1988, p.226);

c) *învăţarea şcolară/universitară sistematică*, realizată prin corelarea activităţii cadrelor didactice de diferite specialităţi la nivelul metodologic al unei „echipe pedagogice";

d) *evaluarea pe criterii sociopedagogice riguroase*, realizată prin: note, calificative, aprecieri, caracterizări etc.

Aceste *coordonate funcţionale* asigură substanţa pedagogică a acţiunii educaţionale de tip formal, a cărei structură de proiectare şi de organizare permite: intrarea „educatului" în tainele muncii intelectuale *sistematice*; recunoaşterea achiziţiilor individuale în condiţii de activitate *sistematică*; deschiderea *sistematică* a achiziţiilor individuale spre alte modalităţi educative, existente la nivel social (vezi Cucoş, Constantin, 1996, p.37).

Deschiderea educaţiei formale spre alte modalităţi de organizare a acţiunii pedagogice permite depăşirea limitelor sale inerente care ţin de normativitatea excesivă a programelor, de tendinţa didacticistă a metodelor, de predispoziţia rutinară a organizaţiei şcolare, de orientarea spre informare şi evaluare cumulativă a proceselor instrucţionale.

Vezi Formele educaţiei, Dimensiunile educaţiei.

EDUCAŢIA INFORMALĂ

Educaţia informală reprezintă ansamblul *influenţelor* pedagogice exercitate spontan şi continuu asupra personalităţii umane de la nivelul familiei, localităţii, cartierului, străzii, (micro)grupurilor sociale, mediului social (cultural, profesional, economic, religios etc.), a comunităţii (naţionale, zonale, teritoriale, locale) a mass-mediei (presă scrisă, radio-televiziune etc.).

Educaţia informală nu angajează o activitate/acţiune pedagogică bazată pe instituţionalizarea corelaţiei „subiect-obiect". Acest fapt o deosebeşte fundamental de *educaţia formală* (bazată pe acţiunea pedagogică de tip formal) şi de *educaţia nonformală* (bazată pe acţiunea pedagogică de tip nonformal).

Educaţia informală evoluează în plin câmp psihosocial, preluând direct sau indirect *influenţele cu efecte pedagogice* rezultate din contextul situaţiilor şi al activităţilor cotidiene „care nu îşi propun în mod deliberat atingerea unor ţeluri de ordin educativ" (Cerghit, Ioan, în *Curs de pedagogie*, coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.28).

Specificul educaţiei informale consemnează două tendinţe contradictorii: a) diminuarea funcţiei formative în condiţiile inexistenţei unei acţiuni pedagogice organizată sistematic, la nivel funcţional-structural; b) accentuarea funcţiei informative, în condiţiile extinderii (re)surselor de influenţă pedagogică, dezvoltate în societatea modernă şi postmodernă, contemporană.

Influenţele pedagogice spontane, disponibile pe tot parcursul existenţei umane, condiţionează procesul de acumulare a unor cunoştinţe, capacităţi şi comportamente care probează resursele educaţiei informale în plan cognitiv, afectiv, socioprofesional. În această perspectivă sistemele (post)moderne de învăţământ asigură valorificarea experienţei de viaţă a elevilor, studenţilor, adulţilor etc., angajată la nivelul planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare/universitare elaborate pe criteriile proiectării pedagogice curriculare.

În condiţiile societăţii contemporane, postindustriale, aria de influenţe a „educaţiei informale" înregistrează o creştere substanţială constantă, susţinută de „o masă informaţională enormă ca volum dar

eterogenă, foarte variată şi inegală de la zi la zi şi de la persoană la persoană" (Văideanu, George, 1988, p.232, 233).

Pe de altă parte, ascensiunea *mass-mediei*, cu implicarea *mijloacelor* tehnologice de vârf, generalizează fenomenul de „suprainformare" şi de „hiperstimulare senzorială", care atinge proporţii greu controlabile pedagogic, în special în cazul posturilor de televiziune prin cablu, emisiunilor de radio pe unde ultrascurte, reţelelor de calculatoare/*internet* etc.

Influenţele pedagogice tipice educaţiei informale pot fi grupate la nivelul a două coordonate orientative: *a) influenţe neorganizate*, spontane, difuze, eterogene, cantitative, neselectate, neprelucrate — provenite din diferite medii sociale: familie, stradă, cartier, localitate, (micro)grup etc.; *b) influenţe organizate*, transmise de la nivelul unor instituţii *mass-media*, care le proiectează şi le orientează însă „din perspectiva altor instanţe şi interese decât pedagogice" (Cucoş, Constantin, 1996, p.36).

Această ultimă categorie de influenţe *mass-media* se deosebeşte fundamental de acţiunea pedagogică organizată deliberat în cazul unor programe specifice instituţionalizate la nivelul *presei, radioului, televiziunii etc. şcolare sau universitare.*

Extinderea instituţilor *mass-media*, fenomen specific societăţii contemporane, plasează educaţia *informală* pe terenul unei performanţe paradoxale. Pe de o parte, ea „precede şi depăşeşte ca durată, conţinut şi modalităţi de insinuare, practicile educaţiei formale" (ibidem). Pe de altă parte, educaţia *informală* rămâne în limitele unor sfere de influenţe care, prin lărgirea lor, devin tot mai aleatorii în lipsa unor scopuri şi efecte pedagogice directe, specifice acţiunii educaţionale de tip *formal* sau *nonformal*.

Deschiderea educaţiei informale evidenţiază creşterea continuă a *influenţelor pedagogice* realizate în special prin intermediul *mass-mediei*. Valorificarea lor presupune elaborarea unor răspunsuri semnificative la nivelul următoarelor *întrebări-problemă*:

a) „Cât din informaţia percepută devine cultură, adică informaţie prelucrată şi integrată în ansambluri (?)";

b) În ce măsură elementele învăţate în cadrul informal susţin opţiunile şi deciziile individuale şi sociale (?);

c) Care este beneficiul formativ produs în timpul celor 4—6 ore zilnice de vizionare a televiziunii (?);

d) Ce procent din imaginile sau datele percepute informal sunt (re)actualizate în dezbateri şi analize, înainte de a pătrunde „în depozitul imens al uitării"(?) — vezi Văideanu, George, 1988, p.233, 234.

Răspunsurile pedagogice, posibile şi necesare, valorifică două fenomene sociale obiective: a) creşterea permanentă a potenţialului informativ general al educaţiei/instruirii *informale*, realizată prin *mass-media*; b) situarea educaţiei/instruirii *informale* (realizată prin mass-media) în avangarda informaţiei, în raport cu acţiunile educaţiei/instruirii *formale* şi *nonformale* — vezi transmiterea imediată a noutăţilor din ştiinţă (de exemplu: cucerirea cosmosului, primul pas pe lună etc.) şi din viaţa socială (de exemplu: evenimentele politice, economice, culturale etc. prezentate zilnic, la scară universală).

Aceste două fenomene solicită o mediere *pedagogică* atentă şi permanentă, realizabilă prin intermediul instituţiilor, specializate în proiectarea unor acţiuni specifice de educaţie/instruire *formală* şi *nonformală*, care valorifică influenţele pedagogice şi experienţele de viaţă, acumulate la nivel de educaţie/instruire *informală*.

Vezi Formele educaţiei.

EDUCAŢIA INTELECTUALĂ

Educaţia intelectuală reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane realizată prin *valorile ştiinţei*. Ea este angajată, mai ales, dar nu exclusiv, la nivelul procesului de învăţământ, cadrul principal de realizare a obiectivelor sale generale şi specifice. În accepţia sa de „educaţie ştiinţifică", educaţia intelectuală avansează premisele pedagogice, informative şi formative, necesare pentru realizarea calitativă a *tuturor* dimensiunilor educaţiei (vezi Şafran, Oisie, în *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, coordonator, Todoran, Dimitrie, 1982, p.86—93; Stanciu, Ion, Gh., în *Curs de pedagogie*, coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.282—304; Nicola, Ioan, 1994, p.119—140 etc.).

Definirea educaţiei intelectuale, la nivelul unui concept pedagogic fundamental, concentrează funcţia esenţială a acestei dimensiuni a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii: „adaptarea la realitatea obiectivă" prin cunoştinţele ştiinţifice acumulate „nu prin juxtapunere", ci prin strategii de integrare graduală, posibile şi necesare la nivel didactic şi extradidactic, în plan general, particular şi individual (vezi Hubert, René, 1965, p.340—376).

Educaţia intelectuală marchează activitatea de *formare-dezvoltare* a unei personalităţii umane raţionale prin informaţiile şi capacităţile ştiinţifice do-

bândite în cadrul fiecărei etape de vârstă şcolară/ postşcolară şi psihologică.

Forţa educaţiei intelectuale exprimă unitatea pedagogică existentă între: a) *„informarea logică"*, asigurată la nivelul diferitelor cunoştinţe ştiinţifice acumulate în mediul şcolar şi extraşcolar; b) *„formarea logică"*, asigurată la nivelul capacităţilor intelectuale acumulate în mediul şcolar şi extraşcolar, capacităţi intelectuale angajate strategic în evoluţia permanentă a personalităţii umane.

Principiile educaţiei intelectuale indică regularitatea normativă a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane, proiectată şi realizată „prin ştiinţă şi pentru ştiinţă".

A) Principiul unităţii şi diversităţii educaţiei intelectuale evidenţiază raportul pedagogic existent între:

· *baza comună* a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii, care include ansamblul de aptitudini şi atitudini intelectuale general-umane, necesare pentru adaptarea raţională a acestora la realitatea obiectivă;

· *baza specifică* a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii ce respectă acele „inegalităţi aptitudinale" şi atitudinale care asigură fiecărui om „şansa de a primi ceva care îi conferă sentimentul loialităţii faţă de realitate, faţă de alţii, faţă de sine" (idem, p.375, 376).

B) *Principiul ponderii formative a educaţiei intelectuale în raport cu toate celelalte dimensiuni ale educaţiei* evidenţiază corelaţia pedagogică existentă între:

· capacităţile intelectuale dobândite de personalitatea umană, la diferite niveluri de evoluţie psihologică şi socială (şcolară, profesională etc.);

· efectele specifice stabile, declanşate în plan moral, tehnologic, estetic şi fizic, „fondate pe cunoştinţe intelectuale sigure" (vezi Kneller, George, F., 1974, p.40).

C) Principiul corelaţiei dintre conţinutul cultural al educaţiei intelectuale şi necesităţile formative ale fiecărei vârste psihologice şi sociale (şcolare, profesionale etc.) care evidenţiază calitatea necesară „procesului de adaptare evolutivă a omului" (Hubert, René, 1965, p.375).

Obiectivele educaţiei intelectuale pot fi prezentate în cadrul unui model pedagogic centrat pe continuitatea *general-particular*, exprimată la nivel *informativ-formativ.*

I. Obiectivele generale ale educaţiei intelectuale:

A) Obiective informative, care proiectează pedagogic acţiuni educaţionale cu scop prioritar de *informare intelectuală generală:*

a) asimilarea *cunoştinţelor ştiinţifice fundamentale*: trunchiul de bază al culturii generale, existent la nivelul fiecărei ştiinţe, respectiv al fiecărei discipline de învăţământ;

b) dobândirea *deprinderilor şi a strategiilor intelectuale fundamentale,* bazate pe: tipuri de raţionamente deductive-analogice; tipuri de organizare a gândirii convergente-divergente; tipuri de instrumente ale gândirii euristice-algoritmice;

c) cultivarea *atitudinilor intelectuale superioare* care oferă căi de cunoaştere eficiente, respectiv modalităţi adecvate de perfecţionare a cunoştinţelor, deprinderilor şi strategiilor intelectuale dobândite;

d) integrarea cunoştinţelor, deprinderilor, strategiilor şi atitudinilor intelectuale dobândite într-o *concepţie ştiinţifică generală, deschisă* (auto)perfecţionării activităţii umane.

B) Obiective formative, care proiectează pedagogic acţiuni cu scop prioritar de *formare intelectuală generală*:

a) dezvoltarea capacităţilor intelectuale cu valoare de aplicabilitate pedagogică şi socială ridicată: *competenţă de cunoaştere, competenţă de comunicare, competenţă de creaţie*;

b) dezvoltarea capacităţilor cognitive de maximă eficienţă pedagogică şi socială: aptitudini cognitive generale şi specifice; atitudini cognitive cu o largă susţinere afectivă, motivaţională, caracterială;

c) dezvoltarea capacităţilor creative în sens integrativ: *epistemic* (*intra-, inter-, transdisciplinaritate*) — *etic* (deschiderea cunoştinţelor spre lume, în condiţii de schimbare socială rapidă).

II. Obiectivele specifice ale educaţiei intelectuale, operabile, mai ales, la nivelul procesului de învăţământ:

A) *Obiective informative*, care proiectează pedagogic acţiuni educaţionale cu scopuri prioritar informative:

a) dobândirea deprinderilor şi strategiilor intelectuale specifice unor domenii de cunoaştere ştiinţifică/ discipline de învăţământ şi unor etape de evoluţie a personalităţii: instrumentale (scris, lectură, calcul, studiu independent, stocare-procesare calculator...) — operaţionale (documentare, observaţie, experimentare, exprimare...) — creative (perfecţionare, cercetare ...);

b) stăpânirea cunoştinţelor fundamentale, de cultură generală, valabile la nivelul fiecărui domeniu/ disciplină de învăţământ, deschise spre cultura de profil şi cultura de specialitate şi spre toate formele de (auto)instruire permanentă;

c) cultivarea atitudinilor cognitive superioare, legate de:

- aplicarea socială a cunoştinţelor-deprinderilor-strategiilor-atitudinilor intelectuale;
- integrarea cunoştinţelor-deprinderilor-strategiilor-atitudinilor intelectuale în structuri cognitive superioare (*intra-*, *inter-*, *transdisciplinare*).

B) Obiective formative, care proiectează pedagogic acţiuni educaţionale cu scopuri prioritar formative:

a) dezvoltarea capacităţilor cognitive: spirit de observaţie; gândire operaţională (analiză-sinteză; generalizare-abstractizare; comparaţie, concretizate logic în sisteme de noţiuni-judecăţi-raţionamente; principii, modele, paradigme etc.); memorie (memorare-păstrare-actualizare); logică — rapidă; imaginaţie reproductivă — creatoare; inteligenţă generală, verbală; aplicată în diferite domenii de cunoaştere ştiinţifică/discipline de învăţământ;

b) dezvoltarea resurselor afectiv-motivaţionale ale învăţării: interese cognitive, interiorizate valoric; sentimente superioare, stabilizate valoric;

c) dezvoltarea creativităţii prin: orientarea valorică a activităţii spre „nou" (creativitatea ca trăsătură general-umană); stimularea activităţii în direcţia „apariţiei noului" (creativitatea ca proces); validarea noului pe criterii relevante social (creativitatea ca produs).

Conţinutul şi metodologia educaţiei intelectuale reflectă dimensiunea generală şi specifică a obiectivelor asumate, care pot fi operaţionalizate în funcţie de condiţiile concrete ale fiecărui domeniu al cunoaşterii ştiinţifice/discipline de învăţământ şi ale fiecărei etape de vârstă psihologică şi socială (şcolară, profesională etc.).

Conţinutul educaţiei intelectuale concentrează resursele de *formare-dezvoltare* a personalităţii „prin ştiinţă şi pentru ştiinţă", realizabile, în mod gradat, în raport cu evoluţiile funcţional-structurale ale gândirii: o educaţie intelectuală *concretă* (în învăţământul general); o educaţie intelectuală *abstractă* (în învăţământul secundar superior); o educaţie intelectuală *spiritualizată* (în învăţământul superior).

Valorificarea vârstelor psihologice şi a ciclurilor vieţii (copilărie, adolescenţă, tinereţe, maturitate, bătrâneţe) asigură continuitatea educaţiei postşcolare, deschisă (auto)perfecţionării *intelectuale* permanente.

Metodologia educaţiei intelectuale respectă particularităţile fiecărei vârste psihologice şi sociale (şcolară, profesională etc.) care solicită strategii pedagogice angajate special pentru adaptarea interesului cognitiv la un obiect real, reflectat prin diferite sisteme şi circuite valorice.

Ca „strategii ale culturii intelectuale" metodele şi procedeele educaţiei intelectuale formează nu numai „achiziţii de cunoştinţe", ci, în primul rând, „obişnuinţe ale gândirii sănătoase", exprimate ca atitudini superioare care dezvoltă efectiv „dorinţa de a şti întotdeauna mai mult şi mai bine" (vezi Hubert, René, p.493—539).

Vezi **Conţinutul educaţiei, Dimensiunile educaţiei.**

EDUCAŢIA MORALĂ

Educaţia morală reprezintă dimensiunea internă a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii care vizează „ceea ce este mai profund şi mai accentuat subiectiv în fiinţa umană" (Hubert, René, 1965, p.401), realizabilă prin raportarea la *valorile* incluse în *normele etice* definitorii pentru reglementarea raporturilor omului cu lumea şi cu sine.

Definirea educaţiei morale solicită depăşirea a două tendinţe extreme: a) tendinţa reducerii educaţiei morale exclusiv la nivelul proiectării şi al realizării unor obiective formative (în opoziţie cu educaţia intelectuală, redusă exclusiv la proiectarea şi realizarea unor obiective informative); b) tendinţa extrapolării educaţiei morale la nivelul întregii activităţi de *formare-dezvoltare* a personalităţi — „educaţia morală nu este în fond nimic altceva decât educaţia însăşi" (Reboul, Olivier, 1976, p.108).

Depăşirea acestor tendinţe extreme implică analiza conceptului filozofic de *morală*. Din această perspectivă morala reprezintă, pe de o parte, „o teorie a relaţiilor cu celălalt şi cu sine", respectiv un model de organizare a raporturilor omului cu lumea şi cu propria persoană (vezi *Dictionnaire de la philosophie*, 1995, p.177). Pe de altă parte, prin conţinutul angajat, morala reprezintă o formă a conştiinţei sociale care reflectă existenţa socială la nivel „ideologic"/teoretic (ansamblul reprezentărilor, noţiunilor, judecăţilor, normelor, sentimentelor *morale*) şi psihosocial/practic (ansamblul acţiunilor *morale*) — vezi Golu, Pantelimon, 1974, p.21—23.

În perspectivă pedagogică, educaţia morală reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a conştiinţei morale a personalităţii umane, proiectată şi realizată la nivel *teoretic* şi nivel *practic*.

Formarea-dezvoltarea conştiinţei morale la nivel „ideologic" angajează „teoria morală", bazată pe *norme*

proiectate şi realizate în toate ciclurile vieţii, în mod special în plan cognitiv dar şi în plan afectiv şi volitiv.

Formarea-dezvoltarea conştiinţei morale la nivel „psihosocial" angajează „practica morală", bazată pe *acţiuni* proiectate şi realizate în toate ciclurile vieţii, integrate, în mod special, în plan atitudinal.

Această abordare filozofică permite clarificarea a două probleme importante pentru înţelegerea educaţiei morale la nivelul unui concept pedagogic fundamental: problema *obiectivelor generale* care vizează ambele niveluri ale conştiinţei morale, *teoria/ideologia morală* şi *practica/acţiunea morală*; problema *conţinutului*, care vizează ambele raporturi de comunicare ale personalităţii, *„cu sine"* (educaţia *moral-individuală*) şi *cu lumea* (educaţia *moral-civică*).

Principiile educaţiei morale valorifică determinările interne angajate în definirea acestei dimensiuni profunde a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii la nivelul unor „axiome" plasate în câmp pedagogic deschis. Ele intervin ca „imperative flexibile" care avansează criterii de acţiune afirmative prin prisma capacităţii lor de demonstraţie, de argumentaţie în situaţii educaţionale concrete (vezi Bréhier, Emil, 1993, p.82—90; 101—109):

A) Principiul corespondenţei pedagogice dintre „teoria" morală şi „practica" morală;

B) Principiul valorificării resurselor şi a disponibilităţilor pozitive ale personalităţii umane în vederea eliminării celor negative;

C) Principiul unităţii şi al continuităţii axiologice între toate formele de proiectare şi de realizare a educaţiei morale;

D) Principiul diferenţierii educaţiei morale în funcţie de determinările sale particulare (vârstă, domeniul socioprofesional, context educaţional) *şi individuale* (structura fiecărei personalităţi);

E) Principiul corelării funcţionale între „cerinţele" morale şi „stimulentele" morale.

Obiectivele educaţiei morale pot fi prezentate în cadrul unui model pedagogic centrat pe continuitatea general-particular, exprimată la nivel teoretic şi practic, în plan informativ-formativ.

A) Obiective generale ale educaţiei morale:

a) la nivelul „teoriei" morale:

· formarea percepţiilor, reprezentărilor, noţiunilor, judecăţilor, raţionamentelor *morale*;

· însuşirea şi aprofundarea *normelor morale* la nivel teoretic superior, prin valorificarea noţiunilor, judecăţilor şi raţionamentelor morale dobândite anterior;

· formarea sentimentelor morale şi a trăsăturilor volitive morale;

· integrarea normelor morale, a noţiunilor, judecăţilor, raţionamentelor morale-sentimentelor morale-trăsăturilor volitive morale, la nivelul *convingerilor morale* (care reprezintă sinteza dimensiunii cognitive-afective-volitive a „teoriei" morale);

b) la nivelul „practicii" morale:

· formarea deprinderilor morale — componente automatizate ca răspuns la „cerinţe care se repetă în condiţii relativ identice" (vezi Nicola, Ioan, 1992, p.111—114);

· formarea obişnuinţelor morale — componente automatizate perfecţionate prin intensificarea motivului intern al acţiunii, cu efecte stabilizatoare în timp;

· formarea atitudinilor morale, afective şi motivaţionale, care susţin energizarea acţiunii morale;

· formarea *atitudinilor morale caracteriale* care asigură integrarea „obişnuinţelor morale" în structura personalităţii, ceea ce determină consecvenţa şi coerenţa acţiunii şi a conduitei morale.

B) Obiectivele specifice ale educaţiei morale pot fi sesizate, mai ales, la nivelul procesului de învăţământ, care propune coordonate relativ constante, dependente de condiţiile de vârstă şi de mediu pedagogic şi social: educaţia patriotică; educaţia prin şi pentru colectiv; educaţia prin şi pentru activitate (de învăţare, de muncă, de creaţie); educaţia umanistă; educaţia civică; educaţia juridică; educaţia politică; educaţia economică; educaţia religioasă; (...) — vezi Ţîrcovnicu, Victor, 1975, Străchinaru, Ion, în *Pedagogie pentru învăţământul superior tehnic*, coordonator, Bontaş, Ioan, 1983, Nicola, Ioan, 1992, 1994; Bontaş, Ioan, 1995, Călin, Marin, 1996; Cucoş, Constantin, 1996 etc.

Conţinutul şi metodologia educaţie morale reflectă dimensiunea generală şi specifică a obiectivelor pedagogice, exprimată în plan teoretic şi practic, la nivel informativ şi formativ.

Conţinutul educaţiei morale reflectă două coordonate definitorii care vizează raportarea omului la societate (*educaţia moral-civică*) şi la sine (*educaţia moral-individuală*).

Educaţia moral-civică are un conţinut preponderent social (vezi Almond, Gabriel, A., Verba, Sindey, 1996), exprimându-se, în special, la nivel de: educaţie politică (educaţia patriotică, educaţia democratică, educaţia umanistă etc.); educaţie economică (educaţia prin şi pentru muncă); educaţie juridică (educaţia prin şi pentru colectivitate).

Educaţia moral-individuală are un conţinut determinat, în mod preponderent, prin raportarea omului la sine, exprimându-se, în special, la nivel de: *educaţie filozofică*; *educaţie religioasă*.

Evoluţia acestor conţinuturi, „în grade ale educaţiei morale", asigură un ansamblu de achiziţii obiectivate sub forma unor „virtuţi personale" (sinceritate, punctualitate, curaj, onestitate etc.) şi sociale (atitudini civice: politice, naţionale, umaniste, juridice etc.) — vezi Hubert, René, 1965, p.417—429.

În condiţiile societăţii actuale, conţinuturile educaţiei morale au un pronunţat caracter civic, reflectând valorile competiţiei deschise, generalizate la nivel *economic*/economia de piaţă; *politic*/democraţia participativă; *cultural*/informatizarea aplicată în toate domeniile.

În această perspectivă educaţia morală — interpretabilă şi ca *educaţie moral-civică* — integrează *educaţia economică, educaţia politică, educaţia juridică*, exprimând valorile unei „culturi civice pluraliste, participative, bazată pe comunicare şi persuasiune, pe consens şi diversitate, care permite schimbarea, modelând-o însă" (vezi Almond, Gabriel; Verba, Sindey, 1996, p.37).

Conţinuturile civice ale educaţiei morale pot fi analizate şi în mod separat, la nivelul unor coordonate care vizează „acţiunea de socializare" şi de valorificare pedagogică a drepturilor fundamentale ale omului (vezi Călin, Marin, 1996, p.117—120):

· *drepturi civile*: dreptul la viaţă şi la inviolabilitate, dreptul la egala ocrotire a legii, dreptul de a fi recunoscut ca subiect de *drept*, dreptul la egalitate între sexe, dreptul la cetăţenie, dreptul familiei, dreptul la proprietate; dreptul la viaţa particulară;

· *drepturi politice*: dreptul la libertatea gândirii, conştiinţei, religiei; dreptul la întrunire paşnică, dreptul la libera circulaţie, dreptul de a alege şi de a fi ales, dreptul la emigrare;

· *drepturi economice şi sociale*: dreptul la muncă, dreptul la asigurare socială, dreptul la asociere, dreptul la un nivel de trai decent, dreptul la asistenţă sanitară;

· *drepturi culturale*: dreptul la o educaţie de calitate, dreptul de participare la viaţa culturală, dreptul de a beneficia de protecţia intereselor materiale şi morale în cazul operelor ştiinţifice, artistice etc.

Metodologia educaţiei morale reflectă dimensiunea funcţională a obiectivelor generale angajate pedagogic la linia de interacţiune dintre *teorie* (norme morale) şi *practică* (acţiune morală). Această linie evidenţiază importanţa elementelor care asigură trecerea de la *conştiinţa morală teoretică* la *conştiinţa morală practică*:

· *convingerea morală*, care integrează resursele *cognitive-afective-volitive* ale teoriei morale, conferind *normei morale* o orientare strategică, inovatoare, durabilă în timp şi spaţiu;

· *regula morală*, care operaţionalizează resursele *obişnuinţelor* şi *atitudinilor* morale, în limite de acţiune determinate la nivelul unor stadii psihologice, valorificabile în mediul (pre)şcolar (vezi Piaget, Jean, 1980):

· *stadiul motric* (2—3 ani): implică necesitatea de exerciţiu, cu valorificarea deprinderilor specifice vârstei, deprinderi acumulate deja;

· *stadiul egocentric* (4—6 ani): implică imitarea regulii morale impusă din exterior, cu valorificarea resurselor comportamentale ale copilului dar şi ale „constrângerii necesare", exercitată de adult;

· *stadiul cooperării morale* (7—10 ani): implică respectarea regulilor morale comune, cu valorificarea resurselor de control mutual şi de autocontrol limitat sau extins la situaţii impuse de statutul şi rolul de elev;

· *stadiul codificării morale* (11—15 ani): implică participarea motivaţională la îndeplinirea regulii morale, cu valorificarea resurselor normative ale acesteia;

· *stadiul „legii morale"* (după 15—16 ani): implică interiorizarea deplină a resurselor normative care constituie nucleul cognitiv-motivaţional-caracterial al regulii morale, cu valorificarea conexiunilor existente între planul individual şi cel social al acţiunii morale.

În condiţiile mediului (pre)şcolar şi universitar *metodologia educaţiei morale* include un ansamblu de metode şi procedee care pot fi grupate la nivelul a două modele orientative: un *model strategic* şi *un model instrumental*.

A) Modelul strategic propune integrarea metodelor morale pe două coordonate fundamentale: coordonata instruirii morale („teoriei" morale); coordonata conduitei/acţiunii morale („practicii" morale).

a) coordonata instruirii morale implică:

· metode *verbale*: expunerea morală (povestirea — explicaţia — prelegerea morală); conversaţia morală (dialogul moral, dezbaterea etică); studiul de caz;

· metode *intuitiv-active*: exerciţiul moral, exemplul moral;

b) coordonata conduitei morale care angajează două categorii de *metode* centrate pe evaluarea acţiunii morale: aprobarea — dezaprobarea.

B) Modelul instrumental propune un număr apreciabil de metode morale raportate la obiective globale (de instruire morală — de acţiune morală):

· explicaţia morală, bazată pe „procedee" de stimulare şi informare morală care pot fi preluate de la alte metode;

· prelegerea morală, bazată pe un volum de informare asigurat prin procedee expozitiv-verbale de tip demonstraţie-pledoarie, conferinţe, referate tematice;

· convorbirea morală, bazată pe procedee de dialog moral, dezbatere morală, povestire morală, comentariu moral;

· exemplul moral, cu procedee bazate pe exemple directe-indirecte, reale-imaginare;

· analiza de caz, bazată pe procedee de decizie, prezentare, analiză, dezbatere, recomandare morală;

· exerciţiul moral, bazat pe două tipuri de procedee: procedee externe (ordine, dispoziţie, îndemn, avertisment, apel, sugestie, lămurire, încurajare, stimulare prin recompense); procedee interne (exersarea prin procedee de autoevaluare morală);

· aprobarea morală bazată pe procedee şi tehnici de laudă, recunoştinţă, recompensă;

· dezaprobarea morală, bazată pe procedee şi tehnici de observaţie, avertisment, ironie, reproş, sancţiune etc. (vezi Străchinaru, Ion, în *Pedagogie pentru învăţământul superior tehnic*, coordonator, Bontaş, Ioan, 1983, p.89—91; Nicola, Ioan, 1992, p.118—134).

Vezi Conţinutul educaţiei, Dimensiunile educaţiei.

EDUCAŢIA NONFORMALĂ

Educaţia nonformală reprezintă ansamblul acţiunilor pedagogice proiectate şi realizate într-un cadru instituţionalizat extradidactic sau/şi extraşcolar, constituit ca „o punte între cunoştinţele asimilate la lecţii şi informaţiile acumulate informal" (vezi Văideanu, George, 1988, p.232).

Educaţia nonformală valorifică activitatea de educaţie/instruire organizată în afara sistemului de învăţământ dar şi în interiorul acestuia (vezi rolul *duburilor, taberelor elevilor/studenţilor*) sub îndrumarea unor cadre didactice specializate în proiectarea unor acţiuni educaţionale, care asigură realizarea corelaţiei *subiect*/educator-*obiect*/educat la niveluri de flexibilitate complementare în raport cu resursele pedagogice formale.

Educaţia nonformală sprijină, direct şi indirect, acţiunile şi influenţele sistemului de învăţământ, pe două circuite pedagogice principale:

A) Un circuit pedagogic situat în afara clasei: a) cercuri pe discipline de învăţământ, cercuri interdisciplinare, cercuri tematice/transdisciplinare; b) ansambluri sportive, artistice, culturale etc.; c) întreceri, competiţii, concursuri, olimpiade şcolare.

B) Un circuit pedagogic situat în afara şcolii: *a) activităţi perişcolare*, organizate special pentru valorificarea educativă a timpului liber: cu resurse tradiţionale: excursii, vizite, tabere, cluburi, universităţi populare, vizionări de spectacole (teatru, cinema etc.) şi de expoziţii etc.; cu resurse moderne: videotecă, mediatecă, discotecă; radio-televiziune şcolară; instruire asistată pe calculator, cu reţele de programe nonformale etc.; *b) activităţi paraşcolare*, organizate în mediul socio-profesional, ca „soluţii alternative" de perfecţionare, reciclare, instruire permanentă, instituţionalizate special la nivel de: presă pedagogică, radio-televiziune şcolară; cursuri, conferinţe tematice — cu programe speciale de educaţie permanentă etc.

Obiectivele pedagogice specifice educaţiei nonformale completează resursele educaţiei formale la nivelul unor coordonate „de vocaţie" (vezi De Landsheere, Viviane, 1992, p.566, 567): sprijinirea elevilor, studenţilor, adulţilor etc. cu şanse speciale/*minime-maxime*, de reuşită şcolară, profesională etc.; stimularea dezvoltării personalităţii elevilor, studenţilor etc. şi a comunităţii educative locale, la niveluri de performanţă şi de competenţă superioare, relevante în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic; valorificarea adecvată a strategiilor de proiectare-realizare a acţiunilor (de formare şi de perfecţionare profesională; de organizare a timpului liber; de alfabetizare funcţională a grupurilor sociale defavorizate).

Conţinutul şi metodologia educaţiei nonformale evidenţiază următoarele note specifice care apar la nivel funcţional-structural pe fondul unui *plus de flexibilitate* — realizat în raport cu educaţia formală — *şi de deschidere* — asumat în raport cu educaţia informală: a) proiectarea pedagogică *neformalizată*, cu programe deschise spre interdisciplinaritate şi educaţie permanentă — la nivel *general-uman*, profesional, sportiv, estetic etc.; b) organizarea *facultativă, neformalizată,* cu profilare dependentă de opţiunile elevilor şi ale comunităţilor şcolare şi locale, cu deschideri speciale spre experiment şi inovaţie; c) evaluarea *facultativă, neformalizată,* cu accente psihologice, prioritar stimulative, fără note sau calificative oficiale.

Aceste note specifice explică avantajele dar şi *limitele educaţiei nonformale* dependente de inca-

pacitatea momentană a acesteia de validare socială a rezultatelor care „nu conduc decât rareori la o calificare oficială a competenţelor" (vezi De Landsheere, Viviane, 1992, p.566).

Limitele amintite reflectă fluiditatea structurilor organizatorice focalizate în prea mare măsură asupra obiectivelor pe termen scurt şi asupra „libertăţii" metodologice a *educatorilor*. Strategiile asumate nu asigură nici conţinuturile pedagogice necesare pentru susţinerea socială a acţiunilor educaţionale declanşate, şi nici resursele de adaptabilitate, individuale şi comunitare, valorificabile în direcţia educaţiei permanente. Ele comportă, astfel, *trei riscuri pedagogice majore*: promovarea unui activism de suprafaţă, dependent doar de îndeplinirea obiectivelor concrete, rupte adesea de obiectivele specifice educaţiei formale; avansarea unui proiect dependent doar de mijloacele tehnice disponibile, care pot dezechilibra corelaţia funcţională dintre *subiectul* şi *obiectul* educaţiei; eludarea posibilităţilor de validare socială reală a rezultatelor în raport cu „diplomele şi certificatele" obţinute la nivelul educaţiei formale.

Dezvoltarea educaţiei nonformale oferă sugestii şi chiar soluţii pentru depăşirea prelungitei „crize a şcolii".

Teoria „deşcolarizării societăţii" (Illich, Ivan, 1971) propune „patru reţele ale cunoaşterii" caracteristice pentru „noile instituţii educative" de tip nonformal:

a) o reţea de „servicii utilizată în activitatea zilnică în uzine, aeroporturi, ferme etc.", care pun la dispoziţia publicului diferite „obiecte educative": instrumente, biblioteci, laboratoare, săli de expoziţii, săli de spectacol, muzee etc.;

b) o reţea de „schimburi de cunoştinţe" actualizate, bazată pe „o listă de persoane" dispuse şi capabile de asemenea activităţi;

c) o reţea de comunicare susţinută printr-un organism care „facilitează întrunirile între „semeni" şi înregistrarea dorinţelor în materie de educaţie;

d) o reţea de adrese ale persoanelor profesioniste sau amatoare, capabile de „servicii educative" oferite chiar la nivelul unui „anuar" (vezi şi Mahler, Fred, 1977, p.56—63; 128—134).

În condiţiile societăţii contemporane, *dezvoltarea educaţiei nonformale* angajează „noile mass-media" care intervin din ce în ce mai mult în sprijinul educaţiei: presa scrisă, radio-televiziunea, sistemele de reţele video şi de calculatoare — cu profil şcolar, universitar etc. Aceste mijloace, perfecţionate şi modernizate din punct de vedere tehnologic, vizează nu numai „difuzarea" surselor educaţiei, ci, în primul rând, „determinarea unui tip superior de învăţare" prin asumarea unor *obiective-conţinuturi şi metodologii adecvate*, valorificate de cadre didactice specializate în proiectarea şi realizarea *instruirii nonformale*.

Obiectivele specifice acestui tip aparte de instruire nonformală vizează:

- ridicarea nivelului general al educaţiei prin „difuzarea programelor în şcoli izolate sau încadrate necorespunzător";
- ridicarea nivelului de pregătire a cadrelor didactice, din unele şcoli sau zone, prin calitatea exemplară a modelelor pedagogice propuse;
- extinderea proceselor de învăţare sistematică până la nivelul organizării programelor universitare prin intermediul televiziunii;
- completarea cunoştinţelor în domenii care solicită un grad ridicat de operativitate a informaţiei: limbi străine, ştiinţe socioumane, matematică, biologie, tehnologie etc.;
- stimularea „alfabetizării funcţionale" în domenii productive care solicită perfecţionarea şi chiar (re)-calificarea profesională continuă (vezi Schramm, Wilbur; Kahnert, Friedrich; Coombs, Philip, H., Lyle, Jack, 1979).

Vezi Conţinutul educaţiei, Dimensiunile educaţiei.

EDUCAŢIA PERMANENTĂ

Educaţia permanentă reprezintă o direcţie importantă de evoluţie a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii, care urmăreşte valorificarea tuturor *dimensiunilor* şi a *formelor* educaţiei proiectate şi realizate pe tot parcursul existenţei umane şi în orice moment al existenţei umane.

Definirea educaţiei permanente, la nivelul unui concept pedagogic fundamental, presupune delimitarea domeniului de referinţă şi a semnificaţiei sale strategice (vezi Dave, R. H., sub redacţie, 1991, p.65—68).

Ca domeniu de referinţă, educaţia permanentă implică „întreaga durată de viaţă a unui individ". Ea vizează activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane, abordată „în totalitatea ei", corelând resursele, respectiv:

- stadiile educaţiei (vezi vârstele preşcolare-şcolare-postşcolar şi psihologice; vezi ciclurile vieţii: copilăria-preadolescenţa-adolescenţa-tinereţea-maturitatea-bătrâneţea);

· conţinuturile educaţiei (vezi dimensiunile educaţiei: intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică);

· formele educaţiei (vezi educaţia formală-nonformală-informală);

· factorii educaţiei (vezi rolul familiei, comunităţii educaţionale, instituţiilor şcolare etc.).

Această abordare permite *integrarea* tuturor resurselor educaţiei *pe verticala sistemului* (vezi continuitatea între stadiile educaţiei, susţinută pe tot parcursul existenţei umane) şi *pe orizontala sistemului* (vezi complementaritatea resurselor educaţiei, aprofundată la nivelul fiecărui stadiu al educaţiei, în orice moment al existenţei umane).

Ca semnificaţie strategică educaţia permanentă poate fi definită la *nivel funcţional-structural-operaţional*, nivel care evidenţiază:

· „scopul său final" („a menţine şi a îmbunătăţi calitatea vieţii");

· „caracterul său *universal* („reprezintă democratizarea educaţiei") şi *dinamic*" („permite adaptarea materialelor şi a mijloacelor de învăţare la noile condiţii impuse de dezvoltare");

· sensul său *managerial* („educaţia permanentă este un *principiu organizator* pentru toate tipurile de educaţie").

La nivel *funcţional*, educaţia permanentă angajează trei categorii de funcţii: funcţia de adaptare; funcţia de inovare; funcţia de corectare.

La nivel *structural*, educaţia permanentă angajează două componente principale, aflate în raporturi de interacţiune: componenta generală şi componenta profesională.

La nivel *operaţional*, educaţia permanentă angajează resursele de *dezvoltare pedagogică/educabilitate* ale fiecărei personalităţi umane, valorificabile în termeni de oportunitate şi de motivaţie individuală şi socială.

Educaţia permanentă reprezintă astfel simultan:

· *un concept pedagogic fundamental*, de tip integrator, care înglobează toate resursele activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane (stadii, conţinuturi, forme, factori), valorificabile pe verticala şi pe orizontala sistemului educaţional;

· *un concept pedagogic operaţional* care extinde aplicaţiile sale „asupra tuturor aspectelor educaţiei" (vezi Thomas, Jean, 1977, p.79—81);

· *un principiu pedagogic* care susţine organizarea globală a unui sistem educaţional integral, deschis pentru toate tipurile de educaţie;

· *o orientare la nivel de politică a educaţiei*, care *urmăreşte* perfecţionarea activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane pe toată perioada vieţii prin valorificarea deplină a resurselor acesteia de autoinstruire şi de autoeducaţie.

Principiile educaţiei permanente „fundamentează organizarea globală a sistemului de învăţământ" care angajează toate ciclurile vieţii, de la *faza pregătirii* — care promovează asimilarea valorilor şcolare şi extraşcolare — la *faza activă* — care implică profesionalizarea în regim de mobilitate socială — până la *faza retragerii* — care permite personalităţii asumarea de noi roluri prin continuarea învăţării. La nivel de *politică a educaţiei* pot fi evidenţiate următoarele principii:

· principiul asigurării continuităţii în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane;

· principiul adaptării programelor şcolare şi postşcolare la cerinţele unei societăţi în continuă transformare;

· principiul pregătirii personalităţii, la toate nivelurile sistemului de învăţământ, în vederea adaptării optime la condiţii de schimbare rapidă;

· principiul mobilizării şi a valorificării tuturor mijloacelor de informare disponibile în limite instituţionale şi noninstituţionale;

· principiul corelării funcţionale între *obiectivele-conţinuturile-formele* activităţii de educaţie/instruire (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.453).

Obiectivele generale ale educaţiei permanente au fost definite de Paul Lengrand, în 1970, într-o „carte-manifest" cu valoare programatică (vezi Lengrand, Paul, 1973, p.50):

a) crearea structurilor şi a metodelor favorabile formării-dezvoltării personalităţii umane pe tot parcursul existenţei sale;

b) pregătirea personalităţii umane pentru autoinstruire şi autoeducaţie.

Realizarea acestor obiective generale solicită o nouă politică a educaţiei, capabilă să anticipeze „sistemul de învăţământ de mâine care va fi mai mult decât juxtapunerea a două părţi astăzi separate: instituţia şcolară, pe de o parte, educaţia adulţilor, pe de altă parte, constituind un singur proces continuu" (Thomas, Jean, p.79—80). Acest proces, care angajează o amplă reformă socială, susţine (re)proiectarea unui sistem educaţional global, conceput ca *„cetate educativă"* (vezi Faure, Edgar şi colab., 1975).

În cadrul unui sistem educaţional global, fiecare nivel, treaptă, disciplină, dimensiune, formă a educaţiei presupune elaborarea unor obiective specifice educaţiei permanente, operaţionalizabile în funcţie de particularităţile fiecărei comunităţi educative naţionale, teritoriale, locale.

Obiectivele specifice educaţiei permanente sunt prezentate în literatura de specialitate la nivelul unor „obiective convenţionale împărţite în patru grupe" (vezi Dave, R. H., sub redacţie, 1991, p.406—410):

· grupa I: însuşirea deprinderilor sociale fundamentale (lectură, calcul matematic/informatic, noţiuni elementare pentru menţinerea sănătăţii);

· grupa a II-a: dezvoltarea capacităţii de adaptare la o societate bazată pe anumite valori fundamentale: pace, democraţie, libertate, fericire, eficienţă, umanism, solidaritate;

· grupa a III-a: cultivarea unor trăsături de personalitate care asigură „o nouă calitate a vieţii": stabilitate intrapsihică, vigoare emoţională, „avânt tineresc lăuntric", capacitate de opţiune responsabilă, angajare socială, capacitate de autodepăşire/angajare personală, însuşirea şi reînnoirea cunoştinţelor;

· grupa a IV-a: obiective instrumentale/„învăţarea de a învăţa", interînvăţarea, învăţarea autodirijată.

Conţinutul şi metodologia educaţiei permanente implică apariţia unor noi modalităţi de organizare a sistemului şi a procesului de învăţământ care intervin la *nivel*: a) *funcţional-structural*: televiziune şcolară; universitate prin televiziune; instruire şcolară/universitară prin reţele informatizate; integrarea activităţilor nonformale în planul de învăţământ; universităţi populare în mediul urban şi rural; programe de perfecţionare profesională intensive etc.; b) *operaţional*: obiective specifice şi concrete care vizează: adaptarea la „intrarea" şi la „ieşirea" într-o (dintr-o) treaptă şcolară; continuitatea între: nivelul şcolar-postşcolar, universitar-postuniversitar; favorizarea saltului de la instruire la autoinstruire, de la educaţie la autoeducaţie.

Conţinutul educaţiei permanente include „toate elementele intereducaţionale şi chiar extraeducaţionale" posibile într-un câmp psihosocial din ce în ce mai extins, cu o variabilitate a fenomenelor care solicită multiple abordări interdisciplinare: istorice, antropologice, economice, ecologice, psihologice, sociologice, filozofice (vezi Dave, R. H., 1991).

Proiectarea conţinutului educaţiei permanente angajează funcţia pedagogică de integrare şi extindere a cunoştinţelor la nivelul unor *structuri*:

· *informative*, intra-, inter-, transdisciplinare, cu o bază largă de aplicaţie, relevantă pe verticala şi orizontala sistemului;

· *formative*, bazate pe corelaţia dintre planul intelectual-afectiv-motivaţional-acţional al cunoştinţelor dobândite;

· *operabile*, dincolo de sfera disciplinei sau treptei şcolare respective;

· *deschise*, spre diferite forme de învăţare socio-culturală;

· *stimulative*, pentru capacitatea de comunicare şi de flexibilizare a rezultatelor învăţării, în plan ştiinţific, moral, tehnologic, estetic, psihofizic.

Metodologia educaţiei permanente evidenţiază resursele de acţiune ale activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii valabile pe verticala şi pe orizontala sistemului. Aceste resurse valorifică noile mijloace de învăţare apărute o dată cu dezvoltarea reţelelor de *instruire prin mass-media* şi *prin calculator*, care multiplică posibilităţile de comunicare pedagogică eficientă, diferenţiată, individualizată.

Pe verticala sistemului, educaţia permanentă asigură deschiderea temporală a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii, desfăşurată integral pe toată perioada existenţei umane.

(Re)distribuirea echilibrată a *conţinuturilor* (intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice) şi *formelor* (formală-nonformală-informală) educaţiei asigură *valorificarea succesivă* a resurselor fiecărei vârste şcolare/postşcolare (universitare/postuniversitare) şi psihologice dar şi prelungirea atitudinii pozitive faţă de instruire şi autoinstruire, necesară pentru realizarea *rolurilor* şi *statusurilor* naturale şi sociale îndeplinite de personalitatea umană de-a lungul existenţei sale.

Literatura de specialitate evidenţiază următoarele posibilităţi de *articulare* a resurselor educaţiei pe *verticala sistemului* (vezi Dave, R. H., sub redacţie, 1991, p.67): a) articulare între diferite stadii de învăţare (preşcolar, şcolar, postşcolar, universitar, postuniversitar, recurent); b) articulare între diferite trepte şi obiecte în cadrul unui stadiu specific; c) articulare între rolurile asumate de individ la diferite stadii ale vieţii; d) articulare între diferite aspecte ale dezvoltării în timp (fizică, morală, intelectuală etc.).

Pe orizontala sistemului, educaţia permanentă asigură deschiderea spaţială a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii, desfăşurată integral în orice moment al existenţei umane.

(Re)distribuirea echilibrată a conţinuturilor şi a formelor educaţiei asigură, în această situaţie, *valori-*

ficarea simultană, intensivă şi extensivă, a acţiunilor şi influenţelor posibile la nivel de educaţie şcolară — educaţie extraşcolară — familie — comunitate locală — mass-media — loisir etc.

Literatura de specialitate evidenţiază următoarele posibilităţi de *integrare* a resurselor educaţiei pe *orizontala sistemului*: a) integrare la nivelul relaţiei cu familia, comunitatea locală, societatea în ansamblu, domeniul de activitate, mass-media, factorii de recreare (culturali, sportivi etc.); b) integrare la nivelul relaţiei între obiectele de învăţământ; c) integrare la nivelul relaţiei între diferite aspecte ale dezvoltării (fizică, intelectuală, morală etc.) realizabile pe parcursul unui stadiu specific al vieţii.

Educaţia permanentă, în condiţiile societăţii contemporane, devine „o temă de meditaţie şi de acţiune" care angajează „reflecţii teoretice" dar şi „sugestii practice", operabile la diferite niveluri de reprezentare socială: educaţie pentru toţi, educaţia părinţilor, educaţie pentru democraţie, educaţie pentru perfecţionare şi recalificare profesională etc., care stimulează chiar proiectarea „unei didactici pentru adulţi" (vezi Urbanczyck, Franciszek, 1975).

Aceste coordonate confirmă stabilitatea unei direcţii de evoluţie a educaţiei: „permanenţa educaţiei permanente". O asemenea direcţie nu exclude, ci, din contră, angajează flexibilitatea educaţiei permanente, posibilă şi necesară în termeni de creativitate socială (vezi *Revista de pedagogie. Educaţia permanentă*, nr. 3/1993, p.5—72).

Vezi Educaţia.

EDUCAŢIA TEHNOLOGICĂ

Educaţia tehnologică reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane, proiectată şi realizată prin valorile ştiinţei aplicate în toate domeniile vieţii sociale, în cel economic, în mod special.

Termenul de tehnologie acoperă această realitate pedagogică în condiţiile tranziţiei de la cultura „societăţii industrializate" la cultura „societăţii postindustriale", de tip informatizat.

Definirea educaţiei tehnologice presupune explicarea conceptului sociologic de *tehnologie* şi interpretarea sa în sens specific *pedagogic*.

Tehnologia vizează procesul de aplicare a cunoştinţelor prin intermediul unor instrumente, metode, mijloace, norme etc., utilizate, mai ales, dar nu exclusiv, în domeniul producţiei. Structura sa acoperă trei dimensiuni funcţionale: a) o dimensiune materială, tehnică, reprezentată prin maşini, unelte, instrumente, instalaţii etc.; b) o dimensiune normativă, reprezentată prin reguli şi strategii de proiectare, organizare şi de valorificare a tehnicilor; c) o dimensiune socială, reprezentată prin abilităţi, capacităţi, comportamente individuale şi sociale, generate de folosirea tehnicilor promovate la nivel material şi normativ (vezi Zamfir, Cătălin; Vlăsceanu, Lazăr, coordonatori, 1993, p.637).

Cultura societăţii postindustriale conferă *tehnologiei* calitatea de *ştiinţă aplicată*. Această calitate reflectă mutaţiile înregistrate la nivel global prin: a) susţinerea legăturii dintre dimensiunea *normativă* a tehnologiei (calitatea proiectelor) — dimensiunea *materială* a tehnologiei (calitatea mijloacelor folosite) şi dimensiunea *socială* a tehnologiei (calitatea consecinţelor psihologice angajate la nivelul personalităţii şi al colectivităţilor umane); b) reducerea distanţei dintre descoperirea ştiinţifică şi aplicaţia sa socială — distanţă devenită în anii 1980 de ordinul lunilor şi chiar al săptămânilor (vezi Fukuyama, Francis, 1994, p.87).

În această perspectivă, educaţia tehnologică reprezintă dimensiunea *generală* a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane, proiectată şi realizată prin aplicarea raţională a cunoştinţelor ştiinţifice în diferite domenii sociale, de natură economică, politică sau culturală. Ea subordonează educaţia profesională care vizează dobândirea unor tehnici specifice doar anumitelor domenii de specializare (vezi Vlădulescu, Lucia, 1996, p.46, 47).

În contextul societăţii postindustriale, informatizate, educaţia tehnologică devine simultan sau/şi succesiv:

- o disciplină şcolară de cultură generală, cu contribuţii decisive în procesul de structurare aptitudinală şi atitudinală a personalităţii (pre)adolescentului, realizabil la nivelul *şcolii de bază*, prelungită până la vârsta de 16 ani;
- o disciplină şcolară/universitară de profil, cu contribuţii decisive în orientarea aplicativă a cunoştinţelor ştiinţifice pe diferite domenii de cunoaştere şi de activitate (real, uman, economic; ştiinţe exacte, ştiinţe socioumane, filologie, limbi străine, politehnică, management, medicină, educaţie fizică şi sport etc.);
- o disciplină şcolară/universitară de specialitate cu contribuţie decisivă la orientarea practică a cunoştinţelor ştiinţifice în diferite domenii socioprofesionale, la niveluri medii (liceu tehnologic/profesional, şcoli profesionale) şi superioare (învăţământ universitar scurt, lung, postuniversitar).

În acelaşi timp, educaţia tehnologică angajează obiectivele generale *de formare-dezvoltare a capacităţii de aplicare a cunoştinţelor şi de proiectare a deciziei de orientare şcolară, profesională şi socială*, valabile la scara întregului sistem, operaţionalizabile în funcţie de specificul fiecărei trepte şi discipline de învăţământ, cu deschidere spre educaţia permanentă şi spre autoeducaţie.

Principiile educaţiei tehnologice, afirmate la nivel de UNESCO, vizează „reconcilierea cunoaşterii cu ştiinţa de a acţiona" (vezi UNESCO, 1983, p.13—29):

a) principiul complementarităţii, prin „alternanţă şi continuitate", între formarea intelectuală şi formarea practică a personalităţii umane;

b) principiul integrării personalităţii umane în mediul social (economic, politic, cultural) prin acţiune;

c) principiul echilibrului între acumularea cunoaşterii teoretice şi dezvoltarea experienţei practice;

d) principiul proiectării resurselor aplicative ale cunoaşterii ştiinţifice la toate vârstele, nivelurile şi formele de educaţie.

Obiectivele educaţiei tehnologice pot fi prezentate în cadrul unui model pedagogic dezvoltat în jurul a două coordonate principale: *formarea capacităţilor (deprinderilor, strategiilor, aptitudinilor) de aplicare a cunoştinţelor ştiinţifice în activitatea socială, inclusiv la nivelul pregătirii de profil şi de specializare profesională — orientarea şcolară, profesională şi socială.*

Obiectivele specifice ale educaţiei tehnologice angajează cele două obiective generale în funcţie de condiţiile particulare ale activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane, concretizate mai ales la nivelul procesului de învăţământ.

A) Pentru *formarea-dezvoltarea capacităţilor* (deprinderilor, strategiilor, aptitudinilor) *de aplicare a cunoştinţelor ştiinţifice* în activitatea socială trebuie proiectate şi realizate următoarele *obiective specifice*:

a) asigurarea fundamentelor ştiinţifice ale activităţii practice în condiţiile saltului de la modelul cultural al societăţii industrializate la modelul cultural al societăţii postindustriale, informatizate (vezi King, Alexander; Schneider, Bertrand, 1993, p.49—56);

b) susţinerea unităţii epistemice dintre „cunoaştere" (cultura teoretică) *şi „aplicaţie"* (cultura practică) şi a semnificaţiilor sale etice;

c) formarea atitudinii superioare faţă de activităţile umane fundamentale — învăţarea, munca şi creaţia — concepute în interdependenţa funcţiilor lor sociale: didactică, productivă, inovatoare;

d) stimularea creativităţii tehnice, care concentrează elementele productive cele mai avansate (automatizare, cibernetizare, informatizare) şi eficiente social (grad de aplicabilitate şi de adaptabilitate în situaţii complexe, în condiţii de schimbare rapidă, continuă).

B) Pentru *orientarea şcolară profesională şi socială* trebuie proiectate şi realizate următoarele *obiective specifice* educaţiei tehnologice:

a) cunoaşterea psihopedagogică a celor care constituie „obiectul educaţiei";

b) informarea şcolară, profesională şi socială a celor care constituie „obiectul educaţiei" în vederea (re)integrării lor optime în toate etapele educaţiei („ciclurile vieţii");

c) stimularea procesului de adaptare socială continuă a „obiectului educaţiei" prin valorificarea deplină a trăsăturilor pozitive ale personalităţii umane.

Conţinutul şi metodologia educaţiei tehnologice reflectă obiectivele generale şi specifice asumate la nivel funcţional şi structural în toate etapele educaţiei („ciclurile vieţii": copilărie, adolescenţă, tinereţe, maturitate, bătrâneţe).

Conţinutul educaţiei tehnologice, proiectat şi realizat din perspectiva *formării-dezvoltării capacităţilor* (deprinderilor, strategiilor, aptitudinilor) *de aplicare a cunoştinţelor*, are simultan un sens: *cognitiv* (cunoaşterea bazei ştiinţifice a producţiei sociale moderne; *formarea-dezvoltarea* gândirii tehnologice); *afectiv* (*formarea-dezvoltarea* atitudinii superioare faţă de activităţile practice); *psihomotoriu* (*formarea-dezvoltarea* abilităţilor de acţiune practică).

Conţinutul educaţiei tehnologice, proiectat şi realizat din *perspectiva orientării şcolare, profesionale şi sociale* a celor care constituie „obiectul educaţiei", implică adoptarea unui *model conceptual formativ*, care pune accent pe „necesitatea educării permanente a personalităţii" în ansamblul său în vederea alegerii şi a perfecţionării sale socioprofesionale.

Acest model conceptual este superior altor modele exersate în practica pedagogică: *modelul psihofiziologic*, care pune accent doar pe depistarea anumitelor însuşiri individuale; *modelul motivaţional*, care pune accent doar pe depistarea „intereselor"; *modelul clinic*, care pune accent doar pe „dezvăluirea „înclinaţiilor", în termeni de „psihodiagnoză", realizabilă prin „teste proiective" (vezi Ghivirigă, Mihai, 1976, p.13—15).

Metodologia educaţiei tehnologice orientează valoric raporturile pedagogice existente între *cultura generală — cultura de profil — cultura de specialitate/ profesională.*

Cultura generală asigură dezvoltarea normală a personalităţii umane în cadrul învăţământului general, obligatoriu, prelungit în sistemele moderne de învăţământ până la vârsta de 16 ani. Ea susţine stabilizarea structurii aptitudinal-atitudinale care promovează, *din interior*, o linie ascendentă de orientare şcolară, profesională şi socială a personalităţii umane.

Cultura de profil prelungeşte cultura generală pe domenii de studii/cunoaştere, determinate de evoluţia structurală a personalităţii umane care poate fi orientată aptitudinal şi atitudinal spre „ştiinţă" („real") — „uman" — „tehnologie" — „economie" etc. (...).

Cultura de specialitate/profesională lărgeşte şi aprofundează cultura de profil la nivelul unor structuri proiectate şi realizate conform unor obiective specifice în învăţământul secundar profesional şi în învăţământul superior.

Educaţia tehnologică, în *interacţiune cu toate celelalte dimensiuni ale educaţiei*, pregăteşte procesul de integrare psihosocială a personalităţii umane, care include următoarele trepte metodologice: orientarea cunoştinţelor spre activităţi practice; orientarea socială, proiectată în planul informării şi al îndrumării şcolare şi profesionale; orientarea socială, realizată în planul opţiunilor şcolare şi profesionale; pregătirea şi calificarea socioprofesională; integrarea socioprofesională; perfecţionarea şi autoperfecţionarea profesională; integrarea socioprofesională deplină: adaptare-angajare socioprofesională deplină (randament optim, măiestrie şi stabilitate socioprofesională) — vezi Salade, Dumitru, 1995, p.182—186.

Metodologia educaţiei tehnologice valorifică resursele integrării sociale ale personalităţii umane prin *perfecţionarea continuă a orientării şcolare şi profesionale la nivel de politică a educaţiei* (vezi Thomas, Jean, 1977, p.40—43):

a) prelungirea momentului orientării după 16—18 ani;

b) integrarea orientării în acţiunea de asistenţă psihopedagogică;

c) întărirea pozitivă a motivaţiei orientării;

d) susţinerea resurselor psihologice ale autoorientării;

e) asumarea resurselor sociale ale (re)orientării.

Criteriile metodologice ale educaţiei tehnologice, afirmate la nivel de politică a educaţiei, stimulează reformarea învăţământului profesional. Calitatea pedagogică şi psihosocială a învăţământului profesional este dependentă de: a) integrarea educaţiei tehnologice în „trunchiul comun de cultură generală" (în învăţământul primar şi în învăţământul secundar inferior); b) prelungirea educaţiei tehnologice generale în educaţia tehnologică de profil şi de specialitate (în învăţământul secundar superior — liceal şi profesional); c) asigurarea legăturilor funcţionale dintre formarea profesională iniţială şi perfecţionarea profesională (în învăţământul superior, învăţământul postuniversitar, la nivel de instruire permanentă, instruire recurentă etc.).

Perspectiva secolului XXI, dominată de tendinţa generalizării modelului informaţional, impune următoarele linii de acţiune politică validate la nivelul educaţiei profesionale: a) asigurarea continuităţii între educaţia tehnologică generală şi educaţia tehnologică de profil şi de specialitate; b) proiectarea corespondenţelor între perfecţionarea aptitudinilor tehnologice şi programele de profesionalizare cerute de piaţa muncii; c) (re)distribuirea rolurilor şi responsabilităţilor care revin statului, partenerilor sociali, comunităţilor locale în proiectarea şi realizarea învăţământului profesional; d) implicarea activităţii de cercetare, organizată la nivelul sistemului educaţional şi al sistemului economic, în perfecţionarea învăţământului profesional (vezi *Revista de pedagogie*, nr. 11—12/1994, *Învăţământul profesional*, p.68; 80).

Metodele şi procedeele educaţiei tehnologice, comparabile, în principiu, cu metodele şi procedeele activate de celelalte dimensiuni ale educaţiei, valorifică în cadrul modelului cultural al societăţii postindustriale mijloacele şi formele lansate deja la nivelul unor obiective „politehnice" sau „profesionale", care angajează şcoala dar şi familia şi comunitatea locală sau teritorială:

· lecţia de instruire tehnică; activitatea în atelier sau pe lotul şcolar; vizitele şi practica în unităţi de producţie; cercurile tehnice, expoziţiile, concursurile, simpozioanele pe teme tehnologice; întâlnirile şi dezbaterile cu personalităţi din domeniul vieţii sociale (economice, politice, culturale etc.); strategiile de organizare ergonomică a locului de muncă şi a relaţiilor cu mediul etc. (vezi Strâchinaru, Ion, în *Pedagogie pentru învăţământul superior tehnic*, coordonator, Bontaş, Ioan, 1983, p.80—81);

· dezbaterile etice; chestionarele, observaţia sistematică pentru cunoaşterea elevului, convorbirea individuală, analiza rezultatelor în activitate, în mod special a rezultatelor obţinute la lucrările practice, analiza informaţiilor dobândite prin mass-media; tehnicile de orientare şi de autoorientare şcolară şi profesională etc.

Aceste metode şi procedee au o arie de aplicabilitate mai largă, determinată de mutaţiile înregistrate la nivelul conţinutului educaţiei tehnologice, a acţiunilor şi a efectelor declanşate de aceasta în mediul şcolar şi extraşcolar. Ele pot fi simultan sau succesiv:

- metode şi procedee specifice educaţiei tehnologice, disciplină de învăţământ care face parte din trunchiul comun de cultură generală;
- metode şi procedee specifice unor profiluri de studiu/cunoaştere în învăţământul secundar liceal;
- metode şi procedee specifice unor specializări sau calificări profesionale, de nivel mediu realizate în învăţământul secundar profesional;
- metode şi procedee specifice procesului de specializare la nivel de vârf, în învăţământul superior;
- metode şi procedee specifice instruirii permanente cu scop de perfecţionare, reciclare, recalificare profesională etc.
- metode şi procedee specifice de orientare socială, şcolară şi profesională realizabile în funcţie de fiecare vârstă psihologică şi ciclul de evoluţie al personalităţii umane.

Vezi Conţinutul educaţiei, Dimensiunile educaţiei.

EFICIENŢA ŞCOLARĂ

Eficienţa şcolară reprezintă un indicator general care consemnează raportul existent între *obiectivele pedagogice* stabilite la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ şi *rezultatele obţinute* în condiţiile folosirii anumitelor *resurse*.

Analiza eficienţei şcolare presupune raportarea la următoarele *concepte operaţionale*:

- *eficacitate*, care defineşte raportul existent între rezultatele globale şi obiectivul vizat în condiţii optime determinate de gestiunea resurselor pedagogice existente la un moment dat (*eficacitate internă*) şi de factorii de impact social (*eficacitate externă*) — vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.476, 477);
- *performanţă*, care vizează realizarea efectivă a unei activităţi la standardele stabilite de obiectivele pedagogice specifice;
- *pertinenţă*, care vizează gradul de relaţionare existent între rezultatele obţinute şi necesitatea de a satisface o situaţie dată;
- *impact*, care vizează efectele înregistrate la nivelul mediului înconjurător în condiţiile îndeplinirii unor obiective pedagogice specifice.

Abordarea managerială a conceptului de eficienţă şcolară implică analiza raportului dintre factorii angajaţi la *intrarea* în sistem (resursele pedagogice) — calitatea procesului de învăţământ — factorii angajaţi la *ieşirea* din sistem (calitatea produselor procesului de învăţământ). În acest context, „pertinenţa precede şi condiţionează analizele care trebuie realizate în termeni de eficacitate, impact şi eficienţă" (idem, p.984).

Valorificarea conceptului de eficienţă şcolară angajează *nivelul cantitativ al sistemului* (care vizează raportul dintre rezultatele sistemului/exprimate în număr de absolvenţi şi de pierderi şcolare şi cheltuielile globale/exprimate în costul mediu pe elev sau student) şi *nivelul efectelor calitative* (care vizează gradul de integrare a absolvenţilor în activităţi creatoare superioare de tip inventiv şi inovator).

Cele două niveluri reflectă interdependenţele existente între mecanismele eficienţei şcolare interne, care acţionează în cadrul procesului de învăţământ, şi mecanismele eficienţei şcolare externe, obiectivate dincolo de graniţele convenţionale ale sistemului de învăţământ.

Realitatea evocată poate fi exprimată în cadrul unui concept cu sferă de generalitate superioară, conceptul de *eficienţă educaţională* care „conturează un domeniu de evaluare prin analiza multivariantă a rezultatelor interne şi externe, cantitative şi calitative ale sistemului" şi ale procesului de învăţământ şi a factorilor care determină operativitatea acestora (vezi Institutul de Ştiinţe Pedagogice, 1976, p.17—20).

Vezi Eşecul şcolar, Evaluarea pedagogică, Randamentul şcolar.

EGALIZAREA ŞANSELOR

Egalizarea şanselor reprezintă un concept pedagogic operaţional aplicabil în domeniul evaluării procesului social de democratizare a învăţământului.

Nivelul de egalizare a şanselor preşcolarilor, elevilor, studenţilor, absolvenţilor etc. poate atinge *două stadii diferite* care reflectă conţinutul acţiunilor de democratizare angajate în cadrul sistemului de învăţământ:

a) *egalizarea şanselor de acces* la instruire, tipică procesului social de *democratizare cantitativă* a învăţământului, care asigură doar condiţiile juridice, formale, pentru „intrarea în sistem", în principiu, în orice treaptă şcolară/postşcolară şi universitară/postuniversitară;

b) *egalizarea şanselor de reuşită în activitatea de instruire*, tipică procesului social de *democratizare calitativă a învăţământului*, care vizează asigurarea

condiţiilor *pedagogice* necesare pentru optimizarea raportului dintre „intrarea în sistem" — calitatea activităţii didactice/educative — „ieşirea din sistem", valorificabil în termeni de evaluare formativă/continuă în orice treaptă şcolară/postşcolară şi universitară/postuniversitară.

Conţinutul conceptului de egalizare a şanselor defineşte, în plan psihologic, „posibilitatea de a obţine un destin în funcţie de talentul şi de vocaţia fiecărei personalităţi". În plan social, această situaţie, dependentă de „certificatele şcolare" dobândite pe diferite trepte ale sistemului de învăţământ, consemnează, în fapt, întărirea, menţinerea sau doar uşoara ameliorare a inegalităţilor, evaluabile la nivelul raportului „intrare"-„ieşire" (vezi *Dictionnaire des sciences humaines — Sociologie, Psychologie sociale, Antropologie*, 1990, p.98).

Conceptul de egalizare a şanselor solicită astfel o perspectivă de analiză proprie sociologiei educaţiei care angajează reperele axiologice dezvoltate la nivelul procesului de democratizare calitativă a învăţământului, ce constituie tema sau miza fundamentală a oricărei reforme educaţionale.

Evaluarea rezultatelor obţinute la nivel de sistem, în termenii raportului managerial *intrare*(resurse) — *proces* (obiective-conţinut-metodologie) — *ieşire* (integrarea absolvenţilor), consemnează patru situaţii care solicită soluţii diferite dar complementare (vezi *Dictionnaire de la sociologie,* 1995, p.84):

a) şcoala reproduce inegalităţile sociale difuzând o cultură de clasă care modelează conştiinţa profundă a indivizilor până la acceptarea şi chiar legitimarea stării de fapt (vezi perioada anilor 1950—1960);

b) şcoala aplică la problemele sale specifice un model de analiză inspirat din economie care accentuează rentabilizarea investiţiilor şcolare; în raport cu deciziile psihologice, individuale/individualizate, necesare într-un spaţiu pedagogic definit social (vezi perioada anilor 1970);

c) şcoala înregistrează o nouă evoluţie a învăţământului de masă adaptat/adaptabil la „rigorile noi ale mediului socioeconomic şi cultural" care solicită formarea de bază şi continuă a *„actorilor educaţiei"* „în contingente din ce în ce mai numeroase şi mai diverse" (vezi perioada anilor 1980);

d) şcoala multiplică eforturile evocate anterior la nivelul unor programe curriculare adaptabile la situaţii din ce în ce mai diversificate, atât prin modul lor de construcţie pedagogică (instituţionalizarea asistenţei complexe a tuturor „actorilor educaţiei", prelungirea *trunchiului comun*, aplicarea educaţiei permanente pe verticala şi pe orizontala sistemului), cât şi prin evaluarea managerială a efectelor lor sociale (optimizarea continuă a proceselor de integrare şcolară şi socioprofesională) — vezi perioada anilor 1980—1990.

Realizarea egalizării şanselor de reuşită şcolară la toate nivelurile sistemului de învăţământ presupune asumarea unor decizii de politică educaţională care angajează la scară socială:

a) generalizarea asistenţei psihopedagogice de specialitate a tuturor „candidaţilor la şcolaritate", valorificând resursele educaţiei formale (activitatea în grădiniţă) şi nonformale (activitatea organizată cu familia, în familie, în cadrul comunităţii locale), cu participarea tuturor factorilor implicaţi: profesori-consilieri, profesori-logopezi, profesori-metodişti, inspectori şcolari, educatoare, învăţători, părinţi, medici, alţi reprezentanţi ai comunităţii educative locale;

b) dobândirea culturii generale/*trunchiului comun* necesară pentru formarea *personalităţii de bază* în perioada 6—16 ani, în contextul unui învăţământ de calitate, individualizat, care valorifică integral principiile instruirii depline pentru recuperarea integrală a diferenţelor de start, determinate, în special, de cauze socioculturale;

c) orientarea pe profiluri de studii şi pe domenii profesionale largi care asigură adaptarea/adaptabilitatea optimă a absolvenţilor (învăţământului secundar superior — liceal şi profesional) la condiţii de schimbare socială rapidă proprii societăţii postindustriale de tip informaţional;

d) pregătirea studenţilor ca „generalişti" ai unei „elite profesionale", capabilă de autoperfecţionare continuă dincolo de o specializare „care cu cât este mai mare şi mai timpurie cu atât mai mult condamnă individul la singurătate" şi la inadaptare (vezi Husen, Torsten, 1991, p.177, 195).

Vezi Democratizarea învăţământului.

EŞECUL ŞCOLAR

Eşecul şcolar defineşte acele situaţii didactice/educative care consemnează imposibilitatea momentană a elevului de realizare a obiectivelor pedagogice propuse la diferite niveluri ale procesului de învăţământ (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.91).

Evaluarea eşecului şcolar depinde de *criteriile asumate* la nivel de sistem, diferenţiate în funcţie de ponderea acordată: a) analizei raportului dintre cerinţele şi condiţiile activităţii didactice/educative —

posibilităţile reale ale elevului (*minime-medii-maxime*) — rezultatele obţinute la diferite intervale de timp; b) dobândirii şi aplicării cunoştinţelor fundamentale, de bază (care solicită un indice de reuşită situat, de regulă, între 90—100%); c) valorificării conceptelor operaţionale în diferite contexte particulare şi individuale (care „tolerează" un indice de reuşită *maximă-medie-minimă*, situat între 90—100%; 70—80%; 50—60% — vezi De Landsheere, Gilbert, 1992); d) examinării organizate la sfârşitul anului, ciclului şcolar, etc. cu scop prioritar sumativ-selectiv sau formativ-stimulativ.

Formele de manifestare ale eşecului şcolar acoperă o arie mare de variabilitate, rezultată din combinaţia specifică produsă între cazuistica generală a fenomenului şi situaţia individuală a fiecărui elev (vezi Kulcsar, Tiberiu, 1978, p.84—128). Analiza lor angajează două categorii de criterii: criteriul sferei de extindere a fenomenului; criteriul cauzei predominante. În acest context poate fi avansată următoarea *tipologie a eşecului şcolar*:

a) după sfera de extindere a fenomenului: eşec şcolar general, eşec şcolar parţial; eşec şcolar constatat la începutul unei trepte şi a unei discipline de învăţământ, eşec şcolar instalat pe parcursul unei trepte şi a unei discipline de învăţământ;

b) după cauza predominantă a fenomenului: eşec şcolar generat de la nivel aptitudinal/intelectual; eşec şcolar generat de la nivel atitudinal (afectiv-motivaţional, caracterial); eşec şcolar generat de la nivel didactic (lipsa cunoştinţelor fundamentale, lipsa capacităţilor fundamentale de proiectare-realizare a activităţii de învăţare).

Factorii care determină apariţia şi întreţinerea eşecului şcolar reflectă tipologia evocată care angajează responsabilitatea tuturor „actorilor educaţiei" (elev, cadru didactic, familie, comunitate educativă). Ei reprezintă *o categorie de factori care exprimă*, în diferite grade de manifestare, *imaturitatea şcolară a elevului* şi *ineficienţa pedagogică* a cadrelor didactice, părinţilor etc.

A) Factorii care exprimă imaturitatea şcolară a elevului acţionează ca factori interni ce reflectă deficienţele apărute la nivelul unităţii *bio-psiho-socială* a personalităţii. Ei intervin în *calitate de*:

a) factori biologici: incapacitate de rezistenţă fizică la efort în condiţiile unei activităţi sistematice; probleme de sănătate, defecte, deficienţe fizice, fiziologice etc., care perturbă activitatea de învăţare;

b) factori psihologici de natură: *intelectuală* (incapacitate de înţelegere, analiză-sinteză a cunoştinţelor fundamentale/de bază; incapacitatea de planificare a activităţii de învăţare) — *volitivă* (incapacitate de declanşare, întreţinere şi finalizare a efortului voluntar necesar pentru depăşirea obstacolelor obiective şi subiective care apar în activitatea de învăţare) — *afectiv-motivaţională* (incapacitate de energizare pozitivă a activităţii de învăţare prin intermediul unor sentimente şi interese constante) — *caracterială* (incapacitate de concentrare în activitatea de învăţare, incapacitate de raportare corectă la propriile posibilităţi de învăţare/tendinţă de supraestimare, subestimare, incapacitatea integrării atitudinilor în structura personalităţii, conduită generală şi specială disarmonică);

c) factori sociali: incapacitate de adaptare la colectiv, micro(grup); conduită inadecvată în clasă, şcoală, familie, comunitate; incapacitate de integrare a informaţiilor şi sentimentelor morale la nivel de convingere morală; incapacitate de integrare a obişnuinţelor morale la nivel de atitudine morală, angajată deplin în structura personalităţii umane.

B) *Factorii care exprimă ineficienţa pedagogică a „actorilor educaţiei", în special a cadrelor didactice dar şi a părinţilor*, acţionează ca factori externi care reflectă, în diferite grade, *deficienţele procesului de*:

a) depistare şi corectare a tulburărilor instrumentale de limbaj (dislalii, disortografii, disgrafii, discalulii etc. — vezi Kulcsar, Tiberiu, 1978, p.117—122);

b) orientare şcolară, profesională şi socială a elevului;

c) asistenţă complexă (psihopedagogică, socială, logopedică, medicală etc.) a elevului;

d) recuperare a cunoştinţelor şi deprinderilor de bază, indispensabile pentru atingerea obiectivelor specifice fiecărei trepte şi discipline de învăţământ;

d) proiectare şi realizare adecvată a strategiilor de *predare-învăţare-evaluare*;

e) individualizare efectivă a activităţilor didactice/educative.

Tendinţa generalizării eşecului şcolar reflectă, pe de o parte, diferitele combinaţii posibile apărute între factorii care exprimă imaturitatea biologică, psihologică şi socială a elevului şi cei care exprimă ineficienţa pedagogică a cadrelor didactice, a părinţilor, a altor „actori ai educaţiei". Pe de altă parte, această tendinţă marchează agravarea unor cauze speciale: nedezvoltare fizică pe fondul unor mari probleme de sănătate; inteligenţă de limită care evoluează până la

nivel de sublimită; anxietate afectivă transformată în trăsătură de personalitate care creează fenomenul *fobiei şcolare/didactice*; instabilitate psihomotrică stabilizată în toate situaţiile educaţionale/şcolare, familiale, comunitare; inadaptare socială exprimată prin tulburări comportamentale grave etc.

EVALUAREA PEDAGOGICĂ

Evaluarea pedagogică reprezintă o acţiune managerială proprie sistemelor socioumane, care solicită raportarea rezultatelor obţinute, într-o anumită activitate, la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.415).

Analiza conceptului de evaluare pedagogică îmbină *perspectiva sociologică*, realizabilă în termeni de sistem, cu cea *psihologică*, angajată la nivelul procesului de învăţământ. Ea vizează situaţia instituţiilor dar şi a „actorilor educaţiei" implicaţi în proiectarea şi realizarea procesului de învăţământ care reflectă „calitatea sistemului sau a unei părţi a sistemului educaţional". Aceasta presupune: *măsurarea* gradului de îndeplinire a obiectivelor stabilite la nivel de sistem; *aprecierea* acestuia prin obţinerea unor dovezi experimentale sau de altă natură; folosirea datelor respective pentru elaborarea *aprecierii finale* (vezi Davitz, Joel, R.; Ball, Samuel, 1978, p.473).

Teoria şi practica evaluării eficienţei învăţământului operează o distincţie metodologică între acţiunile de măsurare şi de apreciere proiectate şi realizate la nivel de sistem şi de proces.

Evaluarea de sistem urmăreşte gradul de realizare a finalităţilor macrostructurale în anumite limite de spaţiu şi timp, care permit: măsurarea şi aprecierea unor aspecte centrate asupra raporturilor dintre învăţământ şi viaţa socioeconomică şi culturală; corelarea calităţii învăţământului cu „contribuţia sa la dezvoltarea socială (...) *fără a ieşi însă din cadrul pedagogic* chiar dacă sunt folosite date, tehnici, prognoze economice şi sociologice" (Radu, Ion, T., 1981, p.79, 81); analizarea managerială (sistemică-optimă-strategică) a activităţii de conducere a şcolii la nivel central (Ministerul Învăţământului), teritorial (inspectoratele şcolare) şi local (unitatea şcolară de bază), din perspectiva eficienţei sociale a procesului de învăţământ.

Evaluarea de proces urmăreşte gradul de realizare a obiectivelor microstructurale, *acţiune complexă determinată de*:

- finalităţile macrostructurale: ideal pedagogic, scopuri pedagogice ale sistemului educaţional; obiective pedagogice generale ale sistemului de învăţământ;
- corelaţiile *profesor-elev*, *rezultate şcolare-metodologie folosită*;
- corespondenţele pedagogice dintre elementele activităţii didactice: obiective — conţinuturi — metodologie (de predare-învăţare-evaluare);
- operaţiile de măsurare şi apreciere, (auto)reglabile la începutul, în timpul sau la sfârşitul activităţii didactice;
- instrumentele oficiale instituţionalizate pentru consemnarea rezultatelor ca „punct final într-o succesiune de evenimente" (vezi Ausubel, David; Robinson, Floyd, 1981, p.667)

Didactica postmodernă, curriculară, corelează cele două perspective de analiză a evaluării la nivel de sistem şi de proces. Evaluarea procesului de învăţământ devine astfel „o activitate de colectare, organizare şi interpretare a datelor privind efectele directe ale relaţiei *profesor-elev* cu scopul de a eficientiza funcţionarea întregului sistem educaţional" (vezi *Ghid general de evaluare şi examinare*, coordonatori, Neacşu, Ioan; Stoica, Adrian, 1996, p.4).

În această accepţie, *evaluarea procesului de învăţământ* reprezintă o acţiune psihosocială complexă, bazată pe operaţii de *măsurare* şi *apreciere* a rezultatelor activităţii educative/didactice, care reflectă calitatea variabilelor de sistem angajate operaţional la nivelul corelaţiei dintre *subiectul* şi *obiectul educaţiei*, dintre profesor şi elev.

Premisele teoretice necesare pentru definirea conceptului de evaluare pedagogică sunt situate dincolo de cadrul de referinţă tradiţional care reduce acţiunea de măsurare şi apreciere a rezultatelor profesorilor şi elevilor fie la verificările curente (chestionarea orală, lucrările scrise) şi periodice (lucrări scrise/teze, lucrările practice, proiectele trimestriale/semestriale; examenele de sfârşit de an, ciclu, treaptă), fie la acţiunile de inspecţie şcolară şi de colectare a unor date statistice.

Definirea conceptului, în sens curricular, presupune raportarea evaluării la finalităţile pedagogice asumate în plan *macro-* şi *microstructural*, cu efecte autoreglatorii proiectate simultan sau succesiv în planul conţinutului şi la nivelul metodologiei acţiunii didactice: fundamentarea managerială a deciziilor pe baza informaţiilor obţinute şi valorificate pe diferite circuite de conexiune inversă, externe sau interne; orientarea formativă a conţinuturilor în direcţia

rezolvării problemelor esenţiale depistate şi conştientizate în contextul activităţii instituţiei şcolare evaluate, respectiv în contextul activităţii cadrelor didactice evaluate; influenţarea evoluţiei sistemului evaluat în termeni de „competenţe metodologice" angajate conform unor criterii (sociale, culturale, de performanţă, de fezabilitate) utilizate şi comunicate pe diferite secvenţe manageriale, explicative şi comprehensive, transparente şi operaţionale (idem, vezi p.5—7).

Obiectul evaluării pedagogice vizează toate componentele funcţionale, structurale şi operaţionale ale activităţii de instruire determinate la nivelul interacţiunii proiectate între finalităţile macrostructurale ale sistemului (ideal pedagogic; scopuri pedagogice) şi cele microstructurale, ale procesului de învăţământ (obiective *generale-specifice-concrete*). În această accepţie trebuie avută în vedere *evaluarea planului de învăţământ — evaluarea programelor şcolare — evaluarea activităţii didactice* bazată pe transpunerea obiectivelor generale ale planului de învăţământ şi a obiectivelor specifice programelor şcolare la nivelul concret al clasei de elevi (vezi Radu, Ion, T., 1981, p.278—285).

A) Evaluarea planului de învăţământ vizează calitatea corelaţiei existente între trepte, cicluri, ani, discipline de învăţământ şi standardele de integrare şcolară, profesională şi socială atinse în diferite momente la „ieşirea din sistem". Această corelaţie reflectă, în ultimă instanţă, legătura funcţională existentă între competenţele instruirii şi cerinţele psihologice, culturale şi economice ale vieţii şcolare şi sociale, exprimate în termeni de eficienţă şi de productivitate pedagogică.

Evaluarea planului de învăţământ presupune raportarea la obiectivele generale asumate la nivel de politică educaţională, care angajează practic următorii *indicatori globali*: ponderea disciplinelor în structura curriculară a planului de învăţământ, conceput strategic în sensul continuităţii între treptele şi ciclurile şcolare; corelaţia *intra-, inter-* şi *transdisciplinară* a fiecărui obiect de învăţământ, exprimată pe verticala şi pe orizontala sistemului, inclusiv în cadrul raporturilor dintre instruirea formală şi instruirea nonformală; deschiderea conţinuturilor spre variante opţionale rezultate din trunchiul comun al culturii generale şi al culturii de profil, cu orientare largă, asumată inclusiv în direcţia formării profesionale; integrarea conţinuturilor din perspectiva diferitelor posibilităţi de ordonare liniară, concentrică, modulară, în spirală etc.; continuitatea pedagogică, psihologică şi socială asigurată între trepte şi cicluri şcolare; între cultura generală — cultura de profil — cultura de specialitate/profesională; între instruirea formală şi instruirea nonformală.

Evaluarea planului de învăţământ presupune validarea sa pedagogică şi socială dependentă de calitatea sa de a asigura simultan stabilitatea epistemică a conţinuturilor şi deschiderea lor metodologică, relevantă în sensul valorilor educaţiei permanente şi al autoeducaţiei.

B) Evaluarea programelor şcolare vizează calitatea corelaţiei existente între obiectivele specifice asumate la nivel de politică educaţională şi resursele instrucţionale şi metodologice angajate în sens didactic şi extradidactic.

Evaluarea programelor şcolare validează în plan pedagogic şi social anumite modele de proiectare a instruirii, bazate pe teoriile învăţării, adaptabile la particularităţile fiecărei vârste psihologice. Această acţiune angajează un set de *indicatori globali*, definitorii pentru calitatea activităţii de elaborare a programelor şcolare: *consistenţa instruirii* (asigurată la nivelul *concordanţei pedagogice* necesare *între*: *obiectivele* programei — *structura* programei — *resursele metodologice* ale programei); *coerenţa instruirii* (asigurată prin modul de ordonare pedagogică a conţinutului în termeni de structurare a materiei — corelare a diferitelor părţi ale materiei — echilibrare proporţională a componentelor materiei); *relevanţa instruirii* (asigurată prin *formarea-dezvoltarea capacităţii* elevilor de asimilare a materiei, la niveluri psihologice de vârf (analiză-sinteză, apreciere critică).

C) Evaluarea activităţii didactice vizează calitatea corelaţiei funcţionale existentă între planul de învăţământ-programele şcolare-manualele şcolare, *formată-dezvoltată* pe fondul capacităţii fiecărui cadru didactic de operaţionalizare a obiectivelor pedagogice în sensul valorificării la maximum a resurselor colectivului de elevi. Această acţiune respectă circuitele proiectării curriculare care implică analiza resurselor externe şi interne ale instruirii prin raportare la: finalităţile pedagogice macrostructurale — obiectivele pedagogice generale — obiectivele pedagogice specifice, stabilite la nivel de politică a educaţiei.

Evaluarea eficienţei activităţii didactice marchează calitatea operaţionalizării „obiectivelor pe ani de studii" şi a „obiectivelor pe discipline şi/sau unităţi de instruire", care reflectă capacitatea cadrului didactic de „a determina situaţiile pedagogice şi a organiza activităţile de învăţare" la nivelul posibilităţilor *mini-*

me-medii-maxime ale colectivului de elevi, în sens general, particular, individual (vezi *Ghid general de evaluare şi examinare*, coordonatori, Neacşu, Ioan; Stoica, Adrian, 1996, p.31).

Indicatorii specifici propuşi în această direcţie, vizează, mai ales, calitatea practică a programelor şcolare, evidenţiată la nivelul activităţilor didactice: valoarea conţinutului instruirii operaţionalizabil prin raportare la obiectivele *generale-specifice-concrete*; cantitatea-calitatea informaţiilor în raport cu timpul real de învăţare didactică şi extradidactică, aflat la dispoziţia elevului; corelarea cunoştinţelor şi a capacităţilor dobândite în cadrul disciplinei şcolare respective cu cunoştinţele şi capacităţile dobândite prin alte discipline şcolare; continuitatea cunoştinţelor şi capacităţilor dobândite în raport cu anul sau ciclul de învăţământ parcurs anterior; aplicabilitatea cunoştinţelor şi capacităţilor dobândite în diferite situaţii concrete valabile în sensul integrării şcolare, profesionale şi sociale a elevului la „ieşirea din sistem" (dintr-un an, ciclu, treaptă sau nivel de învăţământ); valoarea formativă a cunoştinţelor şi a capacităţilor dobândite integrate la nivel de sistem, cu deschidere spre autoinstruire în termeni de creativitate pedagogică şi socială.

Modelele de analiză a conceptului pedagogic de evaluare pedagogică sunt clasificate în literatura de specialitate la nivelul a două coordonate metodologice: coordonata modelelor convenţionale; coordonata modelelor nonconvenţionale (idem, vezi p.15—20).

A) Modelele de analiză convenţionale, afirmate în contextul politicilor educaţionale contemporane, abordează problema evaluării în termeni deveniţi clasici la nivelul teoriei curriculumului.

a) Modelul evaluării bazat pe obiective, elaborat de R. W. Tyler (vezi Tyler, R. W., 1949, 1950), implică un proiect pedagogic dezvoltat în jurul a patru probleme fundamentale: *Ce scopuri educaţionale* trebuie atinse la nivelul instituţiei şcolare (?); *Ce experienţe de învăţare* trebuie propuse pentru realizarea scopurilor educaţionale (?); *Cum pot fi organizate eficient* experienţele de învăţare alese, în mod special, pentru realizarea scopurilor (?); *Cum poate fi determinat nivelul* la care scopurile educaţionale sunt sau nu atinse (?).

Evaluarea este concepută astfel, în termenii teoriei curriculumului, ca *parte integrantă a procesului de învăţământ*, aflată în relaţii de corespondenţă cu scopurile sau obiectivele propuse şi cu experienţele de învăţare activate în acest sens prin selecţionarea unor conţinuturi şi metodologii de instruire adecvate şi prin asigurarea unor condiţii de instruire, interne şi externe, favorabile progresului şcolar.

Dinamica retroactivă şi proactivă a acţiunii de evaluare reflectă capacitatea acesteia de raportare permanentă la obiectivele pedagogice asumate ca „standarde esenţiale" pentru aprecierea performanţelor şi competenţelor atinse de elevi, într-o perspectivă imediată şi pe termen mediu şi lung.

b) Modelul evaluării centrate asupra deciziei vizează sesizarea şi optimizarea raporturilor dintre „actorii educaţiei" şi resursele pedagogice existente în termeni de: *intrare în sistem — proces realizat — ieşire din sistem*.

Structura acestui model include următoarele patru stadii ale evaluării, bazate pe obiective şi pe decizii manageriale specifice: *stadiul contextului pedagogic* în care are loc acţiunea didactică (*C*); *stadiul intrărilor în sistem*, care vizează calitatea resurselor pedagogice angajate: profesori-elevi, spaţiul şi timpul şcolar, programe, manuale, materiale de învăţare etc. (*I*); *stadiul realizării procesului de învăţământ*, care vizează nivelul activităţii didactice concrete, de *predare-învăţare-evaluare* (*P*); *stadiul ieşirii din sistem a produsului procesului de învăţământ*, care vizează imaginea globală a ciclului de instruire proiectat şi realizat în sens curricular (*P*).

Acest model, denumit şi „modelul CIPP", oferă factorului de decizie repere metodologice precise, gradate nuanţat la nivelul fiecărui stadiu, în termeni dinamici (raportul obiective parţiale — obiective generale) şi în termeni globali (raportul: *rezultate aşteptate*, în funcţie de resursele existente, *rezultate finale*, obţinute în funcţie de calitatea procesului de învăţământ realizată într-un anume context pedagogic şi social).

B) Modelele de analiză nonconvenţionale oferă o bază largă de experimentare pedagogică, angajată la nivelul unor alternative educaţionale proiectate şi realizate în medii sociale şi culturale diferite şi diversificate.

a) Modelul de evaluare „fără obiective" (Scriven, M, 1967) deplasează, de fapt, structura funcţională a scopurilor pedagogice la nivelul accentelor formative pozitive, legate direct de necesităţile elevilor.

Acest model de evaluare este centrat asupra elevului deplasând intenţiile funcţionale de la obiectivele programului la *efectele* acestuia concretizate la nivelul personalităţii elevului, în plan cognitiv, afectiv şi acţional. El are un caracter pragmatic urmărind în mod special „nu ceea ce programul încearcă ci ceea

ce face realmente". Mecanismul declanşat vizează nu numai efectele intenţionate, realizabile sau nerealizabile în diferite grade, conform obiectivelor stabilite la nivelul programelor, ci şi *efectele neintenţionate*, care trebuie observate şi valorificate de evaluator.

Modelul evaluării „fără obiective" completează de fapt modelul lui R.W.Tyler prin angajarea unor demersuri metodologice suplimentare, bazate pe *evidenţierea importanţei: tuturor efectelor, intenţionate şi neintenţionate*, directe şi indirecte, imediate şi de perspectivă, transparente şi ascunse etc. ale unui program curricular asumat la nivel de politică a educaţiei; *scopului programului*, care reflectă corelaţia existentă între obiectivele specifice şi obiectivele concrete, corelaţie supusă dezbaterii critice la diferite intervale de timp în vederea perfecţionării sale permanente; *evaluatorului* în raport cu rezultatele programului privite din perspectiva necesităţilor psihosociale ale populaţiei şcolare, satisfăcute sau nesatisfăcute în diferite grade, în raport de nivelul său de aspiraţie şi de posibilităţile şi cerinţele reale ale comunităţii educative locale sau teritoriale.

b) Modelul evaluării strategice, lansat în anii 1970 (R. E. Stake) valorifică rezultatele activităţii, la nivelul faptelor pedagogice care „se întâmplă realmente în clasă" cu contribuţia profesorului şi a elevului. Accentul este astfel mutat de la formularea obiectivelor pedagogice planificate, programate, operaţionalizate, la finalizarea acestora prin intermediul unor *strategii de învăţare* propuse de profesor şi aplicate de elev.

Structura acestui model de evaluare evidenţiază corelaţia existentă între problemele de instruire selecţionate cu prioritate şi „strategia instituită în învăţare". Această structură permite apariţia unor modalităţi alternative de evaluare, determinate de interacţiunea „actorilor educaţiei" şi de schimbările provocate în plan didactic, în mod obiectiv şi subiectiv.

c) Modelul evaluării calitative dezvoltă un anumit „criticism educaţional" care rezultă din aprofundarea cunoaşterii la niveluri de înţelegere, de aplicaţie şi de *analiză-sinteză* superioare din punct de vedere metodologic şi praxiologic.

Structura acestui model valorifică patru procese graduale, dar complementare: *observarea* fenomenului pedagogic; *descrierea* fenomenului pedagogic observat; *interpretarea* fenomenului pedagogic observat şi descris; *aprecierea estimativă* a fenomenului pedagogic *observat-descris-interpretat*.

Funcţionalitatea acestui model presupune *o rafinare a artei* de a observa, descrie, interpreta, estima a *evaluatorului extern* (un inspector şcolar, un expert-cercetător) *şi intern* (cadrul didactic), posibilă doar în măsura acumulării unei experienţe didactice, în medii socioculturale şi pedagogice tot mai diversificate.

Valorificarea acestor modele de abordare a acţiunii de evaluare didactică poate conduce la elaborarea unui „demers pluralist", bazat, în principiu, pe „confruntarea unui ansamblu de informaţii cu un ansamblu de criterii, în vederea luării unei decizii optime" (vezi De Ketele, J. M.; Roegiers, X., 1991). Un astfel de „demers pluralist" poate conduce la elaborarea unui *model de evaluare managerial (global-optim-strategic)*, bazat pe:

- *coerenţa externă*, asigurată la nivelul raporturilor dintre: sistemul educaţional-sistemul de învăţământ-procesul de învăţământ-activitatea didactică;
- *coerenţa internă*, asigurată la nivelul raporturilor dintre: evaluare şi celelalte elemente ale activităţii didactice: obiectivele, conţinuturile, metodele de *predare-învăţare-evaluare*;
- *consistenţa funcţională*, asigurată la nivelul raporturilor dintre managementul sistemului de educaţie şi managementul procesului de învăţământ;
- *consistenţa structurală*, asigurată la nivelul raporturilor dintre operaţiile de *măsurare-apreciere-decizie*;
- *relevanţa operaţională*, asigurată la nivelul raporturilor dintre obiectivele concrete asumate şi rezultatele obţinute la sfârşitul unei activităţi didactice, privite din perspectiva profesorului şi din perspectiva elevului (vezi Cristea, Sorin, 1996, B, p.188—189).

Funcţiile acţiunii de evaluare au o semnificaţie socială şi pedagogică, deschisă în sens managerial (vezi Radu, Ion, 1995, în Ionescu, Miron; Radu, Ion, coordonatori, *Didactica modernă*, 1995, p.257—266).

A) Funcţiile sociale ale acţiunii de evaluare vizează calitatea învăţământului de subsistem angajat în realizarea unor obiective asumate în plan cultural şi economic, la nivel de politică a educaţiei. În această accepţie vorbim despre:

a) funcţia de validare socială a produselor sistemului de învăţământ, la diferite niveluri de integrare şcolară şi profesională;

b) funcţia de orientare socială, şcolară şi profesională, la diferite niveluri de decizie, care angajează responsabilitatea tuturor factorilor educaţiei (profesori, elevi, părinţi, reprezentanţi ai comunităţii locale etc.);

c) *funcţia de selecţie socială, şcolară şi profesională*, la diferite niveluri de clasificare şi ierarhizare a rezultatelor activităţii didactice, de formare iniţială şi continuă, exprimate în termeni de proces şi de produs.

B) Funcţiile pedagogice ale acţiunii de evaluare vizează declanşarea unor circuite de conexiune inversă

externă (realizate de profesor) şi chiar interne (realizate de elev), necesare pentru verificarea calităţii activităţii educative/didactice. Aceste funcţii direcţionează procesul de autoreglare continuă a activităţii didactice/educative pe coordonata corespondenţelor curriculare dintre: *obiectivele* pedagogice-*conţinuturile* pedagogice-*metodologia* pedagogică (de *predare-învăţare-evaluare*). În această accepţie vorbim despre:

a) funcţia de informare pedagogică, bazată pe verificarea rezultatelor şcolare la anumite intervale de timp, pe criterii prioritar constatative;

b) funcţia de diagnoză pedagogică, bazată pe verificarea şi interpretarea rezultatelor la diferite intervale de timp, pe criterii prioritar calitative;

c) funcţia de prognoză pedagogică, bazată pe decizii cu *valoare anticipativă*, de stimulare a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii la niveluri de performanţă şi de competenţă superioare.

C) Funcţiile manageriale ale acţiunii de evaluare vizează astfel declanşarea unor decizii operaţionale eficiente la nivel de sistem şi de proces. În această accepţie vorbim despre:

· funcţia de informare a „actorilor" activităţii de educaţie/instruire aflată în studiu în legătură cu stadiul de evoluţie al acesteia definită la nivel de *constatare obiectivă;*

· funcţia de estimare a activităţii (instituţiei, persoanelor etc.) aflate în studiu, definită la nivel de *apreciere cu valoare de diagnoză pedagogică*;

· funcţia de ameliorare a activităţii aflate în studiu, definită la nivel de *decizie cu valoare de prognoză.*

Structura acţiunii de evaluare pedagogică include trei operaţii ierarhice, funcţionale la nivel de sistem şi de proces: *măsurarea-aprecierea-decizia.*

A) Măsurarea reprezintă operaţia de evaluare care asigură consemnarea „unor caracteristici observabile" exprimate în *termeni cantitativi* (scor, cifre, statistici etc.) sau/şi prin *descrieri* concentrate asupra unor zone restrânse de manifestare (vezi De Landsheere, Gilbert, 1975, p.12—14).

Măsurarea tinde spre o anumită obiectivitate constatativă, susţinută, de regulă, prin instrumente speciale de evaluare cantitativă a fenomenului studiat (chestionare, ghiduri, probe standardizate, tehnici statistice etc.). Această obiectivitate nu angajează însă emiterea unor judecăţi de valoare specific pedagogice, deschise interpretării pe termen scurt, mediu şi lung.

B) Aprecierea reprezintă operaţia de evaluare care implică interpretarea faptelor consemnate, în funcţie de anumite criterii calitative, specific pedagogice, independente în raport cu instrumentele de măsură folosite în cadrul unei anumite metode sau strategii didactice.

Ca operaţie specifică, *aprecierea* valorifică, pe de o parte, consensul metodologic instituţionalizat la nivel managerial în legătură cu criteriile specifice de evaluare a rezultatelor măsurate anterior:

· criteriul raportului dintre: calitatea resurselor existente la „intrare" — calitatea procesului/activităţii didactice — calitatea „produsului"/instituţie sau elev, la"ieşire" (la sfârşitul lecţiei, capitolului, ciclului de instruire etc.);

· criteriul raportului dintre obiectivele specifice instituţionalizate la nivelul programelor — obiectivele concrete asumate şi realizate conform resurselor pedagogice existente la nivelul comunităţii educative locale, organizaţiei şcolare, clasei de elevi, fiecărui elev;

· criteriul raportului dintre obiectivele concrete stabilite la nivel *minim-mediu-maxim* şi obiectivele concrete atinse la sfârşitul activităţii în termeni de performanţe şi de competenţe minime-medii-maxime;

· criteriul raportului dintre nivelul de *performanţă* şi de *competenţă* atins de cadrul didactic şi de elevi la ultima acţiune de evaluare şi progresele/regresele pedagogice realizate între timp;

· criteriul raportului dintre pregătirea cadrului didactic (formarea iniţială şi continuă, experienţa didactică acumulată, gradul didactic obţinut) şi nivelul de exigenţă pedagogică asumat de evaluator.

Pe de altă parte, *aprecierea* faptelor măsurate anterior presupune stabilirea „unui spectru mai larg de caracteristici şi de performanţe", exprimat în termeni calitativi, care angajează următoarele tipuri de *judecăţi valorice,* ce trebuie respectate permanent de evaluator (vezi De Landsheere, Gilbert, 1975, p.11):

a) „cântărirea" rezultatelor consemnate, în funcţie de: achiziţiile obţinute de elev în raport cu cerinţele lecţiei; progresul elevului în raport cu sine (cu posibilităţile sale maxime); situaţia (micro)grupului clasei de elevi, şcolii, comunităţii educative locale, în raport cu alte (micro)grupuri de elevi, clase, şcoli, comunităţi educative locale;

b) diagnosticarea rezultatelor consemnate în funcţie de calitatea pedagogică atinsă conform unei liste de criterii şi reguli specifice fiecărei discipline de învăţământ;

c) prognosticarea evoluţiilor în funcţie de diagnoza asumată prin interpretarea calitativă a rezultatelor măsurate, care vizează anticiparea succesului viitor

pe baza calităţilor şcolare şi psihologice evidenţiate în activitate.

C) Decizia reprezintă operaţia de evaluare care asigură prelungirea *aprecierii* într-o notă şcolară, caracterizare, hotărâre, recomandare etc. cu *valoare de prognoză pedagogică.* Această operaţie intră în categoria judecăţilor evaluative finale, de o mare complexitate psihologică şi responsabilitate socială, care angajează respectarea următoarelor criterii pedagogice:

a) valorificarea integrală a caracteristicilor specifice fiecărei vârste şcolare, interpretabile la nivel general, particular, individual;

b) ameliorarea permanentă a calităţii procesului de învăţământ, în general, a activităţii didactice, în mod special;

c) transformarea diagnozei în prognoză cu funcţie de anticipare pozitivă a evoluţiei instituţiei, clasei, elevului, verificabilă managerial la diferite intervale de timp.

Etapele acţiunii de evaluare didactică reflectă dimensiunea *funcţional-structurală* a operaţiilor de *măsurare-apreciere-decizie*, angajate în direcţia obţinerii unor informaţii esenţiale despre „actorii educaţiei" şi programele şcolare activate, informaţii valorificabile în direcţia perfecţionării continue a procesului şi a sistemului de învăţământ.

Acest proces managerial răspunde cerinţelor exprimate în cadrul specific *teoriei curriculumului* care conferă evaluării statutul unei acţiuni integrate la nivelul procesului de învăţământ (vezi importanţa strategică a activităţii didactice concepută simultan ca activitate de *predare-învăţare-evaluare*).

În perspectiva modelului curricular, acţiunea de evaluare presupune declanşarea unui proces managerial la baza căruia se află operaţia de prelucrare şi rafinare pedagogică a informaţiei obţinută prin diferite tehnologii de măsurare, apreciere şi decizie. Acest proces include, în principiu, următoarele etape (vezi *Ghid general de evaluare şi examinare*, 1996, p.9):

a) precizarea obiectivelor concrete ale operaţiilor de *măsurare-apreciere* care urmează să fie declanşate;

b) delimitarea domeniului în care vor fi angajate operaţiile de *măsurare-apreciere;*

c) prezentarea informaţiilor necesare pentru atingerea obiectivelor propuse în cadrul domeniului de referinţă delimitat anterior;

d) depistarea informaţiilor disponibile în mod direct şi imediat;

e) stabilirea tehnologiilor specifice necesare pentru obţinerea informaţiilor esenţiale în anumite intervale/ grafice de timp;

f) angajarea tehnologiilor specifice în direcţia colectării informaţiilor necesare pentru realizarea operaţiilor de apreciere şi de decizie;

g) analiza informaţiilor conform criteriilor pedagogice specifice asumate la nivel de politică a educaţiei;

h) elaborarea aprecierilor pe baza informaţiilor dobândite anterior, prelucrate conform criteriilor pedagogice specifice asumate la nivel de politică a educaţiei;

i) stabilirea deciziilor necesare conform aprecierilor realizate în termeni de diagnoză pedagogică;

j) orientarea deciziei la nivel de prognoză pedagogică;

k) obiectivarea deciziei într-un raport de evaluare cu funcţionalitate pedagogică rezumativă şi anticipativă, exprimată în termeni de îndrumări metodologice explicite şi de sarcini concrete individualizate, verificabile în timp.

Tipurile de evaluare pedagogică pot fi delimitate în funcţie de modalităţile specifice de valorificare a operaţiilor de *măsurare-apreciere-decizie* integrate/ integrabile la nivelul activităţii didactice/educative.

Tipologia devenită clasică evidenţiază dimensiunea temporală a acţiunii de evaluare care conferă o anumită pondere funcţională operaţiilor de *măsurare-apreciere-decizie*. Această tipologie are în vedere evaluarea didactică: *iniţială — sumativă — continuă/ permanentă.*

Evaluarea didactică iniţială angajează operaţiile de *măsurare-apreciere-decizie*, la începutul activităţii de instruire, în vederea cunoaşterii nivelului psihopedagogic real al colectivului de elevi, exprimat în termeni de performanţe şi competenţe actuale şi potenţiale.

Acţiunea proiectată şi realizată în cadrul evaluării didactice iniţiale vizează:

a) măsurarea şi aprecierea nivelului de pregătire a elevilor înaintea începerii unui ciclu, an, trimestru/ semestru şcolar/universitar, respectiv înaintea începerii studiului unei discipline sau unui grup de discipline de învăţământ, *modul* de cunoştinţe disciplinare sau interdisciplinare, capitol, subcapitol, grup de lecţii, lecţii etc.;

b) decizia centrată asupra proiectării activităţii didactice, realizabilă în funcţie de nivelul de pregătire a elevilor care marchează linia de start necesară pentru

„intrarea în sistem" în condiţii optime, premisă pentru starea viitoare a „sistemului" şi pentru asigurarea calităţii „produsului" la „ieşirea din sistem".

Evaluarea didactică iniţială îndeplineşte o *funcţie pedagogică* prioritar *predictivă*. Această funcţie concentrează capacitatea evaluării de a prezice corect desfăşurarea activităţii de instruire, realizabilă în anumite limite de timp şi spaţiu. În acest context, *evaluarea didactică iniţială* este definită şi ca *evaluare didactică predictivă*. În mod analogic, testele de cunoştinţe elaborate şi aplicate special pentru măsurarea şi aprecierea nivelului *iniţial* de pregătire a elevilor sunt denumite *teste predictive*.

Evaluarea didactică sumativă angajează operaţiile de *măsurare-apreciere-decizie* în timpul sau la sfârşitul unei activităţi didactice în vederea cunoaşterii nivelului real de stăpânire a materiei după parcurgerea anumitelor perioade şi secvenţe de instruire, conform obiectivelor programelor şcolare, adaptate de profesor la condiţiile concrete ale clasei de elevi.

Acest tip de evaluare îndeplineşte o *funcţie pedagogică* prioritar *cumulativă*, cu resurse formative limitate la momentul desfăşurării activităţii didactice. El consemnează o realitate pedagogică, exprimată mai ales la nivel de produs, care presupune raportarea rezultatelor la obiectivele pedagogice concrete stabilite de profesor şi la obiectivele pedagogice specifice care oferă instruirii un cadru de referinţă stimulativ.

Evaluarea didactică sumativă întreţine, în cele mai multe situaţii, o motivare externă a învăţării pentru „note" obţinute prin sondaje orale sau prin lucrări scrise, realizate la intervale relativ mari de timp (aproximativ de două ori pe parcursul unui trimestru şcolar), fără posibilităţi de intervenţie pedagogică imediată. În acest cadru tradiţional, „nota şcolară" nu are susţinere managerială la niveluri de diagnoză şi de prognoză, proprii unui învăţământ prioritar formativ, capabil să asigure (auto)perfecţionarea resurselor sale interne şi externe.

Evaluarea didactică permanentă/continuă angajează efectiv operaţiile de *măsurare-apreciere-decizie* pe tot parcursul activităţii de instruire. Ea stimulează participarea întregului colectiv al clasei prin proiectarea unor sarcini de învăţare diferenţiate, evaluabile *imediat* în vederea declanşării imediate a unor măsuri corective, ameliorative sau de ajustare structurală *adecvate* situaţiei constatate şi apreciate cu mijloace pedagogice eficiente.

Evaluarea didactică permanentă răspunde cerinţelor *proiectării curriculare* fiind „parte componentă a procesului de învăţământ" care valorifică gradual „informaţiile pe care profesorul le culege despre efectele acţiunii sale", asigurând „comanda şi controlul" şi dacă este cazul, intervenţia imediată prin măsuri ameliorative de maximă operativitate şi oportunitate pedagogică (vezi *Ghid general de evaluare şi examinare*, 1996, p.11).

Evaluarea didactică permanentă îndeplineşte *o funcţie pedagogică* prioritar *formativă*, care stimulează pe tot parcursul activităţii: *operaţiile* de *măsurare-apreciere* continuă, cu posibilităţi de *decizie* (note, hotărâri, caracterizări, sancţiuni) angajate managerial la intervale relativ mici de timp (pe parcursul lecţiei sau în cadrul unui grup de maximum 4—5 lecţii); *acţiunile de proiectare curriculară* continuă a obiectivelor concrete, prezentate sub forma unor secvenţe de instruire flexibile, adaptabile la ritmul individual al elevilor, valorificabil în sens prioritar formativ.

Valoarea acestui tip de evaluare poate fi evidenţiată la nivelul unui model de analiză comparativă, realizată în termenii managementului pedagogic (vezi Radu, Ion, T, 1981, p.38; Cristea, Sorin 1996, B, p.195).

Diferenţa dintre evaluarea *sumativă* şi evaluarea *permanentă/continuă* rezumă incompatibilitatea dintre procedeele cantitative de inspiraţie tradiţionalistă/didacticistă şi strategiile calitative, de respiraţie *curriculară*/inovatoare. Ea marchează, în fond, opoziţia pedagogică existentă între *mijloacele evaluării sumative*, inspirate din modelul raţionalităţii formale, birocratice, administrative şi *strategiile evaluării continue*, disponibile prin activarea modelului de *raţionalizare managerială* a procesului de învăţământ, *angajat formativ* în sens sistemic, integrator, optim, inovator (vezi Cristea, Sorin, 1996, D, p.80—89).

Teoriile pedagogice contemporane definesc *o multitudine de tipuri de evaluare* raportabile la modelul tridimensional, analizat anterior (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.573—587). Ordonarea lor în funcţie de anumite criterii pedagogice permite elaborarea următoarei *taxonomii a tipurilor de evaluare*, posibile şi necesare la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ:

A) după ponderea obiectivelor pedagogice propuse:

a) evaluare normativă — vizează obiectivele pedagogice generale ale procesului de instruire;

b) evaluare criterială — vizează obiectivele specifice procesului de învăţământ, particularizate la nivelul programelor de instruire/educaţie;

c) evaluare punctuală — vizează obiectivele operaţionale ale activităţii didactice/educative, concretizate în rezultatele obţinute la un anumit moment dat;

B) după sfera de extindere a conţinutului instruirii:

a) evaluarea programelor care stau la baza cursurilor, lecţiilor etc.: evaluarea unui sistem de cursuri, de lecţii etc.; evaluarea unei lecţii, a unui curs etc.; evaluarea unei secvenţe a unei lecţii, a unui curs etc.;

C) după sfera de reprezentare socială:

a) evaluare instituţiilor şcolare la nivelul comunităţii naţionale-teritoriale-locale;

b) evaluarea colectivului didactic, comisiei metodice, comunităţii locale etc.;

c) evaluarea elevilor — în colectiv, individual;

D) după scopul prioritar:

a) evaluare cu scop de informare;

b) evaluare cu scop de dezvoltare;

c) evaluare cu scop de proiectare;

E) după obiectul evaluării:

a) evaluare individuală (a unei persoane, situaţii individuale etc.);

b) evaluare parţială (a unui grup de persoane, a unui complex de situaţii etc.);

c) evaluare globală (a unui colectiv pedagogic, a unei instituţii pedagogice la nivel de sistem — de proces).

Practica evaluării pedagogice implică analiza problematicii randamentului şcolar care are în vedere *măsurarea şi aprecierea nivelului de pregătire* atins de elev la un anumit moment *şi luarea măsurilor corespunzătoare* necesare pentru optimizarea acestuia (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.383).

Analiza problematicii evaluării randamentului şcolar presupune înţelegerea unor *concepte operaţionale* complementare şi a unor tehnici de *măsurare-apreciere-decizie,* cu valoare de procedee, integrabile la nivelul oricărei metode sau strategii didactice de *predare-învăţare-evaluare.*

În această accepţie randamentul şcolar reprezintă un concept integrator care subordonează mai multe noţiuni operaţionale implicate în acţiunea de evaluare: evaluarea nivelului de cunoştinţe al elevului; evaluarea comportamentului elevului; evaluarea succesului şcolar; evaluarea calităţii procesului de învăţământ.

Evaluarea rezultatelor şcolare angajează procedeele clasice de notare şi examinare a elevilor care pun accent pe obiectivele de conţinut, pe acumularea cantitativă a informaţiilor proiectate la nivelul programelor şcolare.

MODEL DE ANALIZĂ MANAGERIALĂ COMPARATIVĂ:
EVALUAREA SUMATIVĂ/CUMULATIVĂ — EVALUAREA PERMANENTĂ/FORMATIVĂ

Criteriul folosit	Evaluarea sumativă/cumulativă	Evaluarea permanentă/formativă
Mijloace disponibile prioritare	· verificări parţiale → aprecieri gen bilanţ · verificări gen sondaj → valabile doar pentru unii elevi şi doar pentru o parte a materiei	· verificări susţinute pe secvenţe mici → aprecieri care determină ameliorări · verificarea întregii materii/elemente esenţiale → aprecieri valabile pentru toţi elevii
Obiectiv principal	· evaluare cantitativă a rezultatelor → efect ameliorativ redus la nivelul lecţiei	· evaluare calitativă a rezultatelor → ameliorarea lecţiei — perfecţionarea activităţii de predare-învăţare-evaluare
Criteriul de apreciere a rezultatelor	· compararea cu obiectivele specifice ale disciplinei de învăţământ	· compararea cu obiectivele concrete/operaţionale ale activităţii de predare-învăţare-evaluare
Funcţia prioritară exercitată	· clasificare, ierarhizarea elevilor	· stimulare a dezvoltării elevilor
Efecte psihologice	· stres, relaţii de opoziţie profesor-elev/ sursă de stres	· relaţii de colaborare profesor-elev → dezvoltarea capacităţii de autoevaluare
Timp	· evaluarea ocupă 30—35% din activitatea didactică	· evaluarea ocupă 8—10% din activitatea didactică

Perspectiva curriculară presupune perfecţionarea continuă a sistemului de notare şi de examinare care poate include „orice procedeu pedagogic având ca obiect o apreciere a proceselor de învăţare a cunoştinţelor", realizabilă prin resursele interne ale profesorului, care predă la clasa respectivă, şi prin resursele externe ale comisiilor formate de profesori din alte clase sau din alte şcoli (vezi De Landsheere, Gilbert, 1975, p.12).

Evaluarea comportamentului elevului include operaţii de *măsurare-apreciere-decizie*, realizate în raport cu obiectivele formative ale activităţii de instruire. Această acţiune are un dublu sens:

a) un *sens psihologic*, de inspiraţie behavioristă, care limitează evaluarea comportamentului la constatarea „reacţiei elevului la diferiţi stimuli", lansaţi şi întreţinuţi, în mod explicit şi implicit, în activitatea de instruire;

b) un *sens pedagogic*, de respiraţie curriculară, care orientează evaluarea comportamentului spre „un ansamblu de însuşiri formate elevilor în procesul de instruire şi educare, structurate într-un anumit stil personal" (Radu, Ion, T., 1981, p.34, 35).

Evaluarea succesului şcolar vizează totalitatea rezultatelor elevului privite din perspectivă informativă (nivel ştiinţific, capacităţi/aptitudini intelectuale) şi formativă (atitudini motivaţionale şi caracteriale importante pentru reuşita şcolară). Această acţiune relevă şi limitele *progresului şcolar* care exprimă gradul de realizare a obiectivelor specifice la nivelul condiţiilor concrete de învăţare ale fiecărui elev şi colectiv de elevi.

Succesul şcolar reflectă gradul de eficienţă pedagogică al activităţii didactice în cadrul raportului existent între resursele interne ale procesului de învăţământ, dependente, mai ales, de calitatea corelaţiei *subiect-obiect* şi efectele înregistrate în timp, obiectivate în nivelul de pregătire al elevului, apreciabil în funcţie de posibilităţile sale maxime. În acest fel poate fi definit *eşecul şcolar* care reflectă „situaţia unui elev care nu mai progresează în raport cu el însuşi" (vezi Riviere, Robert, 1991, p.48).

Succesul şcolar exprimă „concordanţa dintre capacităţile şi interesele elevului, pe de o parte, şi exigenţele şcolare, formulate şi prezentate elevului prin diverse metode instructiv-educative, pe de altă parte" (Kulcsar, Tiberiu, 1978, p.35). Definirea sa — deşi nu exclude abordarea instituţională şi socială, valabilă la nivelul randamentului şcolar — vizează mai ales perspectiva elevului, care este „individuală şi globală, ţinând cont de comportamentele şi caracteristicile psihologice interne" (idem, p.47).

În această accepţie evaluarea succesului şcolar angajează mai ales resursele interne ale activităţii didactice, concentrate la nivelul capacităţilor elevului determinate psihologic (prin factori intelectuali/gândire, inteligenţă şi factori nonintelectuali/motivaţie pentru învăţare) şi biologici (rezistenţa la oboseală, stres, starea sănătăţii). Aceste resurse interne depind însă de prelucrările pedagogice externe, evidente prin calitatea profesorilor (formarea iniţială şi continuă) şi a proiectului curricular (concretizat la nivel de: *plan-programe-manuale*).

Evaluarea succesului şcolar plasează operaţiile de *apreciere-decizie* la nivelul corelaţiei *subiect-obiect*. Această corelaţie reflectă însă şi importanţa factorilor sociali (calitatea politicii educaţiei, calitatea vieţii de familie, calitatea clasei de elevi, calitatea comunităţii educative locale), cu valoare de resurse externe, care explică gradul de eficienţă pedagogică al activităţii didactice evaluate, astfel, nu numai la nivel de *succes*, ci şi la nivel de *randament şcolar*.

Evaluarea calităţii procesului de învăţământ vizează *factorii de stoc* şi *factorii de flux* care intervin la nivelul structurii de funcţionare a sistemului (vezi Radu, Ion, T., în *Sinteze pe teme de didactică modernă*, coordonator, Radu, Ion, T., 1986, p.36, 37).

a) Factorii de stoc exprimă calitatea procesului de învăţământ într-un anumit moment al evoluţiei acestuia. Aceşti factori acţionează la nivelul unor indicatori statici, care consemnează: gradul de absenteism, rata şcolarizării, proporţia reuşitei şcolare la examene parţiale/finale etc.

b) Factorii de flux exprimă calitatea procesului de învăţământ dintr-o perspectivă dinamică. Aceşti factori acţionează la nivelul unor indicatori mobili, care reflectă: comportamentul „actorilor educaţiei" (profesorului-elevului), în situaţii de realizare/nerealizare a obiectivului propus; standardele de reuşită şcolară atinse la anumite intervale de timp (trimestru, an, ciclu şcolar) şi spaţiu (grup de lecţii, subcapitol, capitol, modul de studii).

Evaluarea randamentului şcolar presupune abordarea raportului managerial, determinat la nivel de politică a educaţiei, *între*: *factorii* angajaţi la *intrarea în sistem* (calitatea resurselor pedagogice investite); *factorii* angajaţi în *realizarea activităţii didactice* (calitatea corelaţiei *profesor-elev*, orientată în direcţia atingerii succesului şcolar în termeni de obiective informative-formative); factorii angajaţi la *ieşirea din*

sistem, în termeni de *stoc* şi de *flux* (calitatea de moment şi de perspectivă a *produselor* — vezi noua calitate a absolvenţilor şi a profesorilor).

Tehnicile de evaluare, analizate dintr-o perspectivă curriculară, au valoarea unor *procedee didactice* integrabile în cadrul oricărei metode/strategii de instruire. Prin mecanismele de conexiune inversă declanşate aceste procedee stimulează perfecţionarea permanentă a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*. Avem în vedere *tehnicile de evaluare prin: chestionare, lucrări scrise, lucrări practice, scări de apreciere, teste de cunoştinţe, examene* (vezi Nicola, Ioan, 1996, p.402—407).

A) Evaluarea prin chestionare reprezintă un procedeu didactic integrabil, mai ales, la nivelul metodei/strategiei conversaţiei euristice. Acest procedeu verifică volumul şi calitatea cunoştinţelor şi a capacităţilor dobândite de elevi conform programelor de instruire. Eficienţa sa depinde de calitatea întrebărilor formulate în mod direct (în termenii cerinţelor unei conversaţii euristice) şi în mod gradat (în termenii unor obiective care vizează: *achiziţia-înţelegerea-aplicarea-analiza* cunoştinţelor).

Evaluarea prin chestionare poate fi realizată într-o formă *curentă* sau *finală*. *Evaluarea prin chestionare curentă* intervine în orice moment al activităţii de instruire, cu posibilităţi de realizare *frontală, individuală* sau *pe grupe*. *Evaluarea prin chestionare finală* intervine în anumite momente care marchează sfârşitul de capitol, trimestru, an sau ciclu şcolar, cu posibilităţi de valorificare metodologică în cadrul diferitelor variante de *examene şcolare*.

B) Evaluarea prin lucrări scrise reprezintă un procedeu cu valoare pedagogică intensivă care permite verificarea globală şi obiectivă a unui colectiv şcolar, prin compararea rezultatelor obţinute de elevi în condiţii de muncă independentă, care valorifică, de regulă, o arie mai mare de cunoştinţe şi de capacităţi dobândite în conformitate cu programele de instruire.

Acest procedeu, integrabil în oricare metodă/strategie didactică, poate fi realizat în trei variante operaţionale:

- *lucrările scrise curente*/extemporalele, aplicate pe parcursul unei activităţi didactice pentru verificarea gradului de realizare a unor obiective pedagogice concrete;
- *lucrările scrise trimestriale*/tezele, aplicate în cadrul anumitelor discipline şcolare pentru verificarea gradului de înţelegere şi de valorificare a unor cunoştinţe şi capacităţi dobândite pe parcursul unui grup de lecţii organizate corespunzător obiectivelor specifice unor subcapitole sau capitole;
- *lucrările scrise de sinteză*, aplicate, de regulă, la sfârşit de capitol, an, ciclu de studii, au forma unor referate sau teme de cercetare, care solicită parcurgerea unei bibliografii apreciabile, valorificabilă în mod creator, în funcţie de experienţa cognitivă şi psihosocială a elevului/studentului — în această categorie intră şi lucrările de diplomă, de licenţă, de disertaţie, de doctorat, de reciclare etc., angajate în contextul unor examene şcolare, postşcolare, universitare, postuniversitare, de perfecţionare etc.

C) Evaluarea prin lucrări practice reprezintă un procedeu didactic integrabil, mai ales, în cadrul metodelor bazate prioritar pe cercetare şi pe acţiune. Acest procedeu verifică, în mod special, capacitatea elevilor de a aplica adecvat cunoştinţele şi capacităţile dobândite conform programelor de instruire, în situaţii didactice care solicită realizarea unor obiecte, circuite, aparate, experimente, grafice, desene, schiţe, observaţii, disecţii, compuneri etc.

Evaluarea prin lucrări practice implică proiectarea unor activităţi didactice în condiţii de: *laborator, atelier, lot, cabinet* şcolar, care implică realizarea unor observaţii, experimente, demonstraţii, cercetări, modelări, procesări de resurse materiale şi informaţionale etc.

D) Evaluarea prin scări de apreciere reprezintă un procedeu didactic „care oferă posibilitatea distribuirii rezultatelor sau a răspunsurilor" între diferite intervale valorice, situate între o limită inferioară şi o limită superioară (vezi Nicola, Ioan, 1996, p.406).

Calitatea scării de apreciere depinde de două elemente esenţiale: modul de ordonare şi de gradare a intervalelor valorice; modul de raportare a intervalelor valorice la situaţiile de instruire concrete.

Scara de apreciere urmăreşte realizarea unor aprecieri formative, bazate, de regulă, pe anumite măsurări prealabile, care conferă actului de evaluare fidelitate şi rigoare dar şi deschidere pedagogică. De cele mai multe ori, rezultatele sunt raportate la cinci intervale de apreciere: *foarte bine-bine-mediu-suficient-insuficient*.

În calitatea sa de procedeu, *scara de apreciere* poate fi integrată relativ uşor în cadrul oricărei metode/strategii de *predare-învăţare-evaluare*.

E) Evaluarea prin teste de cunoştinţe reprezintă un procedeu integrabil în cadrul activităţii didactice în diferite momente ale desfăşurării acesteia. Acest procedeu valorifică un ansamblu de probe standardizate la

nivelul: conţinutului, condiţiilor de aplicare, criteriilor etalonate pentru evaluarea rezultatelor.

Testele reprezintă, în general, instrumente ale metodei experimentale, orientate special în direcţia realizării activităţii de cunoaştere a personalităţii. Din perspectiva obiectivelor acesteia există *teste biometrice* (care vizează cunoaşterea calităţilor senzoriale ale personalităţii), *teste psihologice* (care vizează cunoaşterea configuraţiei personalităţii), *teste sociologice* (care vizează cunoaşterea gradului de integrare a personalităţii în microgrup), *teste pedagogice* sau *şcolare* (care vizează cunoaşterea fondului *informativ-formativ* dobândit de personalitate în procesul educativ) — vezi Holban, Ioan, 1995.

Testele de cunoştinţe, care au un caracter psihopedagogic, vizează *măsurarea-aprecierea* unor situaţii specifice procesului de învăţământ, relevante atât la nivelul dimensiunii sale structurale (plan, programe, manuale), cât şi la nivelul activităţii concrete de *predare-învăţare-evaluare*. În ambele cazuri, testele de cunoştinţe asigură elaborarea unor *decizii* de *ameliorare-ajustare-restructurare* a procesului de învăţământ, în general, a activităţii didactice, în mod special.

Funcţionalitatea pedagogică a unui test de cunoştinţe depinde de capacitatea acestuia de a fi simultan: *valid, fidel, obiectiv* şi *aplicabil* (vezi *Ghid general de evaluare şi examinare*, coordonatori, Neacşu, Ioan; Stoica, Adrian, 1996, p.36—55).

Validitatea testului de cunoştinţe reprezintă capacitatea acestuia de a măsura exact ceea ce îşi propune să măsoare la nivel de:

- *conţinut al instruirii* (elementele esenţiale ale programei şcolare exprimate în termeni de obiective operaţionale);
- *capacităţi angajate* (inteligenţă generală-specială, creativitate) care susţin realizarea obiectivelor operaţionale;
- *criterii de comparaţie* între performanţele elevului realizate în diferite contexte didactice;
- *valori predictive* care anticipează viitoarele performanţe ale elevului.

Fidelitatea testului de cunoştinţe reprezintă capacitatea acestuia de a oferi rezultate constante pe parcursul mai multor aplicaţii. Aceasta presupune folosirea unor probe de retestare sau de experimentare a unor formule echivalente.

Obiectivitatea testului de cunoştinţe reprezintă capacitatea acestuia de a oferi răspunsuri identice în cazul existenţei unor evaluatori independenţi. Aceasta presupune eliminarea subiectivităţii prin raportarea evaluatorilor la *standarde* de *măsurare-apreciere-decizie* relevante în plan pedagogic şi social.

Aplicabilitatea testului de cunoştinţe reprezintă capacitatea acestuia de a putea fi administrat şi valorificat în diferite condiţii pedagogice şi sociale. Această capacitate evidenţiază *importanţa*: informaţiei testate; raportului dintre *conţinutul-forma* testului şi vârsta elevilor; timpului necesar pentru administrarea, cotarea şi interpretarea finală a testului.

Elaborarea testului de cunoştinţe evidenţiază importanţa *itemilor* care reprezintă cele mai mici unităţi de conţinut alese în concordanţă cu obiectivele operaţionale asumate conform programei şcolare. Pentru realizarea unui obiectiv operaţional pot fi propuşi mai mulţi *itemi* sau poate fi propus un singur *item*. Această situaţie depinde de tehnica de testare adoptată, care poate viza:

- *un răspuns scurt*, bine definit, solicitat printr-o *întrebare* sau o *formulare incompletă*, care stimulează *comportamente cognitive* bazate pe: termeni, fapte specifice, principii, metode sau proceduri, date, cunoştinţe aplicate etc.;
- *un răspuns la alegere* (*adevărat-fals; da-nu; corect-greşit* etc.), solicitat prin enunţuri concrete, relevante pedagogic, clare, concentrate, exprimate în termeni factuali sau de opinie;
- *un răspuns „în pereche"*, solicitat pentru stabilirea unor corespondenţe între cuvinte, propoziţii, fraze, numere, simboluri etc. plasate pe două coloane paralele (gen: *personalităţi-realizări deosebite; termeni-definiţii acceptate; autori-opere; principii-exemplificări; plante-clasificări* etc.);
- *un răspuns cu alegere multiplă*, solicitat prin listă de alternative, propusă în variantă exclusivă (un singur răspuns este corect) sau graduală (adecvarea răspunsului/minimă-medie-maximă) pentru comportamente legate de: cunoaşterea terminologiei, cunoaşterea unor elemente specifice, cunoaşterea unor principii, cunoaşterea unor metode sau procedee, capacitatea de a aplica un set de cunoştinţe şi principii, capacitatea de a justifica metode şi proceduri, capacitatea de a interpreta relaţiile *cauză-efect*.

Testele de cunoştinţe aplicate în cazul examenelor şcolare dobândesc statut de *teste docimologice*. Elaborarea lor presupune valorificarea obiectivelor specifice ale programei şcolare, asumate la nivel de trimestru, an sau ciclu şcolar, din perspectiva tipului de examen instituţionalizat: examen parţial, examen global, examen de absolvire cu funcţie de selecţie implicită,

examen de admitere cu funcţie de selecţie explicită, examen intern, examen extern etc.

F) Evaluarea prin examene reprezintă o modalitate de apreciere a randamentului şcolar, instituţionalizată la nivelul sistemului de învăţământ.

Critica examenelor vizează faptul că acestea „se reduc deseori la o verificare a asimilării cunoştinţelor, lăsând neexploatate nu numai aspectele cele mai importante ale inteligenţei, ci şi aproape toate trăsăturile personalităţii pe care o educaţie bine înţeleasă trebuie să le cultive". Această critică priveşte, mai ales, practica „examenelor cu caracter selectiv" inspirate din condiţiile culturale ale secolului XIX, legate de „dezvoltarea unei birocraţii foarte ierarhizate" (vezi De Landsheere, Gilbert, 1975, p.17; 42).

Perspectiva proiectării curriculare solicită o nouă modalitate de organizare a examenelor. Funcţia acestora devine una prioritar formativă, de *evaluare pozitivă*, care asigură o selecţie şcolară implicită. Această nouă funcţie determină înlocuirea examenelor de admitere (în învăţământul secundar/liceal, profesional; în învăţământul superior) cu *examenele de absolvire* (de capacitate, de bacalaureat), proiectate, realizate şi finalizate pe criterii pedagogice unitare, care asigură *comparabilitatea* globală, la scară teritorială sau naţională, după modelul exersat la nivelul culturii pedagogice anglo-saxone (idem, vezi p.19).

Examenele de acest tip angajează responsabilitatea directă a fiecărui profesor, evaluabilă în termenii managementului pedagogic la nivelul raportului dintre *resursele* investite la *intrarea* în sistem — *calitatea procesului de învăţământ* — *produsele* obţinute la *ieşirea* din sistem.

Vezi Curriculum.

EXERCIŢIUL

Exerciţiul reprezintă o metodă didactică/de învăţământ, în care predomină acţiunea practică/operaţională *reală*.

Această metodă implică automatizarea acţiunii didactice prin consolidarea şi perfecţionarea operaţiilor de bază care asigură realizarea unei sarcini didactice la niveluri de performanţă prescrise şi repetabile, eficiente în condiţii de organizare pedagogică relativ identice. Ea susţine însuşirea cunoştinţelor şi capacităţilor specifice fiecărei trepte şi discipline de învăţământ prin formarea unor deprinderi care pot fi integrate permanent la nivelul diferitelor activităţi de *predare-învăţare-evaluare.*

Proiectarea şi realizarea exerciţiului, ca metodă didactică aplicabilă la toate nivelurile sistemului de învăţământ, presupune valorificarea pedagogică a etapelor angajate psihologic în procesul de formare şi consolidare a deprinderilor:

a) familiarizarea elevului cu acţiunea care urmează să fie automatizată;

b)antrenarea operaţiilor necesare pentru desfăşurarea acţiunii respective;

c) integrarea operaţiilor antrenate în structura acţiunii, consolidată deja la nivelul unui stereotip dinamic;

d) sistematizarea acţiunii în funcţie de scopul general şi specific al activităţii respective;

e) integrarea acţiunii automatizate în activitatea respectivă;

f) perfecţionarea acţiunii automatizate în contexte diferite care asigură evoluţia sa în termeni de stabilitate şi de flexibilitate (vezi Golu, Mihail, coordonator, 1978, p.182).

Valoarea pedagogică a exerciţiului reflectă gradul de integrare al deprinderii dobândite în structura de proiectare şi realizare a activităţii de învăţare. Aceasta permite intervenţia permanentă a exerciţiului în secvenţe de instruire care solicită *stăpânirea — recuperarea — aplicarea — analiza* materiei în termenii unor obiective concrete care vizează nu numai consolidarea deprinderilor, ci şi dezvoltarea capacităţilor operatorii ale cunoştinţelor şi aptitudinilor reactualizate/aprofundate în diferite contexte didactice, în vederea eliminării/prevenirii interferenţei sau uitării noţiunilor, regulilor, formulelor, principiilor, legilor, teoriilor etc., studiate în cadrul fiecărei discipline de învăţământ.

Exerciţiile didactice pot fi clasificate în funcţie de gradul lor de complexitate (exerciţii simple, semicomplexe, complexe) sau de dirijare a acţiunii automatizate (exerciţii dirijate, exerciţii semidirijate, exerciţii autodirijate). Evoluţia lor pedagogică marchează saltul formativ, realizabil „de la exerciţiul automatismelor" — care are o rază de acţiune limitată — la „exerciţiul operaţiilor", care angajează un câmp aplicativ mai larg, perfectibil la diferite niveluri de referinţă didactică şi extradidactică (vezi Cerghit, Ioan, 1980, p.193—195).

Vezi Metodele didactice/de învăţământ.

EXPERIMENTUL

Experimentul, valorificabil în activitatea de instruire, reprezintă o metodă didactică/de învăţământ în care predomină acţiunea de cercetare directă a

realităţii în condiţii specifice de laborator, cabinet, atelier şcolar etc.

Obiectivele metodei, angajate la nivel general, vizează *formarea-dezvoltarea* spiritului de investigaţie experimentală al elevului/studentului, care presupune aplicarea cunoştinţelor ştiinţifice în diferite contexte productive. *Obiectivele specifice* angajează un ansamblu de capacităţi complementare care vizează: formularea şi verificarea ipotezelor ştiinţifice; elaborarea definiţiilor operaţionale; aplicarea organizată a cunoştinţelor ştiinţifice în contexte didactice de tip frontal, individual, de grup.

Evoluţia instruirii bazată pe experiment, realizată sub îndrumarea profesorului, implică aprofundarea cunoştinţelor ştiinţifice în contexte aplicative, tehnologice, specifice fiecărei trepte şi discipline de învăţământ. Ea devine efectiv *o metodă de cercetare-descoperire*, bazată pe procedee de observare provocată, de demonstraţie susţinută prin obiecte naturale sau tehnice, de modelare cu funcţie ilustrativă, figurativă sau simbolică.

Structura de proiectare şi organizare a metodei implică parcurgerea următoarelor etape: motivarea psihopedagogică a elevului pentru situaţii de experimentare; argumentarea importanţei demersului experimental care urmează să fie realizat în cadrul activităţii didactice; prezentarea ipotezei sau a ipotezelor care solicită declanşarea experimentului; reactualizarea cunoştinţelor şi a capacităţilor necesare pentru desfăşurarea experimentului, cu precizarea condiţiilor didactice şi tehnologice; desfăşurarea experimentului sub îndrumarea profesorului; observarea şi consemnarea fenomenelor semnificative care apar pe parcursul realizării experimentului; verificarea şi dezbaterea rezultatelor; definitivarea concluziilor în sens ştiinţific şi *pedagogic*.

Vezi Metodele didactice/de învăţământ.

EXPLICAŢIA

Explicaţia reprezintă o metodă didactică/de învăţământ în care predomină acţiunea de comunicare orală expozitivă, bazată, în special, pe valorificarea resurselor raţionamentului de tip deductiv.

Opţiunea pentru această metodă este necesară în condiţiile avansării unor obiective prioritar cognitive care vizează înţelegerea anumitor principii, legi, situaţii, fenomene, expresii etc., evaluabile la nivelul capacităţii elevului de redefinire şi de corelare a cunoştinţelor dobândite.

Valorificarea explicaţiei ca procedeu integrabil în structura altor metode (prelegerea, lectura, demonstraţia, modelarea etc.) probează resursele sale operaţionale angajate în cadrul unor acţiuni de descoperire „a ceea ce nu iese imediat în evidenţă". La rândul său, *explicaţia* presupune valorificarea unor procedee didactice „care pun accentul pe reproducerea argumentaţiei deductive" (vezi *Didactica* — coordonator, Salade, Dumitru, p.120, 121).

Vezi Metodele didactice/de învăţământ.

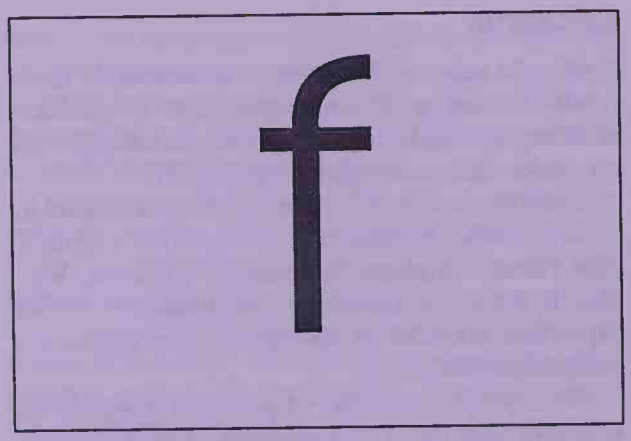
EXPUNEREA

Expunerea reprezintă o metodă didactică/de învăţământ în care predomină acţiunea de comunicare orală a unei teme sau probleme într-o organizare logică, densă, clară, fluentă, sub forma *naraţiunii* (în învăţământul primar), *explicaţiei* (în învăţământul secundar) sau *prelegerii* (în învăţământul superior).

Optimizarea metodei solicită profesorului proiectarea unui oponent real sau virtual care stimulează ritmul şi dinamismul expunerii inclusiv prin introducerea unor procedee didactice bazate pe tehnici de dramatizare şi de identificare.

Vezi Metodele didactice/de învăţământ.

BCU IASI/CENTRU VECHI LIBRARY



FILOZOFIA EDUCAŢIEI

Filozofia educaţiei reprezintă o disciplină care face parte din domeniul ştiinţelor pedagogice. Cercetările iniţiate din această perspectivă au în vedere, în mod special: a) angajarea metodologică a demersului filozofic în definirea conceptelor pedagogice de bază care formează nucleul epistemic tare al ştiinţelor pedagogice/educaţiei; b) susţinerea orientărilor fundamentale ale activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii obiectivate la nivelul finalităţilor macrostructurale (idealul educaţiei, scopurile educaţiei).

Evoluţia domeniului este legată de existenţa unei faze iniţiale. În contextul ei, „filozofia educaţiei care nu este pedagogie" a fost interpretată ca „o branşă a filozofiei". În această accepţie se are în vedere aplicarea discursului filozofic la problematica generală şi particulară a educaţiei. Astfel, există o filozofie a educaţiei — educaţia fiind o parte a existenţei umane — „tot la fel cum există o estetică, o epistemologie, o filozofie a limbajului". Problematica rezultată implică participarea filozofiei la: a) analiza logică a conceptelor cu care operează educaţia; b) deducerea finalităţilor care angajează criteriile reuşitei în activitatea de educaţie; c) valorificarea istoriei gândirii pedagogice susţinută de „marii filozofi care au abordat probleme de educaţie" (de la Platon la Dewey) şi de toţi pedagogii a căror operă „a depins întotdeauna de premisele metafizice diferite la un empirist şi la un raţionalist, la un idealist şi la un materialist, la un conservator şi la un revoluţionar"; d) „discernerea sensului uman al dezbaterilor filozofice dincolo de aspectele lor tehnice, punând conceptele cele mai abstracte la proba practicii" (vezi Reboul, Olivier, 1974, p.5—10).

În măsura în care pedagogia îşi definitivează „nucleul epistemic tare", angajându-l nu numai în studierea mijloacelor educaţiei, ci şi în elaborarea finalităţilor educaţiei (proces fundamental, lăsat altfel doar în sarcina filozofiei), filozofia educaţiei devine o ştiinţă pedagogică/a educaţiei distinctă. Ea foloseşte *reflexia filozofică* în calitate de „sursă principală a cunoaşterii pedagogice" alături de practica educativă, de documentarea şi de cercetarea de specialitate (vezi Mialaret, Gaston, 1991, p.22—23).

Astfel, *reflexia filozofică* asigură distanţa faţă de practica pedagogică empirică, necesară din punct de vedere metodologic pentru a determina caracteristicile esenţiale, motivaţiile sociopsihologice şi factorii obiectivi şi subiectivi care intervin în proiectarea şi realizarea activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane. Prin intermediul *reflexiei filozofice* pot fi definitivate, deci, conceptele de bază care definesc specificul educaţiei (funcţiile-structura educaţiei), orientările valorice care fundamentează teleologic şi axiologic activitatea de educaţie (finalităţile educaţiei), agenţii sau „actorii educaţiei", cu diferite *statusuri* şi *roluri*, angajate la nivel de *sistem* şi de *proces*, care evoluează în diferite contexte interne şi externe de realizare a activităţii de educaţie.

În *„practica instituţională şi ideologică"*, cele două tendinţe de abordare a filozofiei educaţiei ca disciplină de studiu situată „în branşa filozofiei", respectiv în domeniul ştiinţelor pedagogice, rămâne o problemă deschisă, orice intervenţie excesivă într-o direcţie sau alta constituind doar o manevră de accentuare a unui conflict care poate proba doar o slăbiciune epistemologică a domeniului. „În faţa acestui concept vag sunt delimitate însă cinci mari activităţi" care pot fi considerate definitorii pentru problematica filozofiei educaţiei (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1998, p.790—791):

a) delimitarea, analiza şi aprofundarea conceptelor pedagogice printr-o fundamentare filozofică situată dincolo de dualitatea prezentă în *pedagogia* tradiţională (şi în *filozofia educaţiei* tradiţională, considerată exclusiv „o branşă a filozofiei") între *finalităţile* educaţiei (rezervate, în mod tradiţional, filozofiei) şi *mijloacele* educaţiei (rezervate, în mod tradiţional, pedagogiei);

b) dezvoltarea unei epistemologii a ştiinţelor educaţiei care vizează înglobarea diferitelor analize disparate, într-un domeniu de cercetare fundamentală, unitar şi deschis, în egală măsură, în funcţie de

conceptele care formează „patrimoniul de bază"/(vezi teoria noilor ştiinţe sociale), ceea ce permite, inclusiv, afirmarea filozofiei educaţiei ca ştiinţă a educaţiei (vezi Morin, L.; Brunet, L, 1992);

c) gestionarea marilor texte care constituie „istoria ideilor pedagogice", susţinută de filozofi şi pedagogi, angajând o metodologie de cercetare specifică, sincronică şi diacronică, explicativă şi interpretativă, pentru a putea asigura „fecunditatea teoretică" necesară;

d) promovarea unei filozofii a învăţământului care vizează: angajarea optimă a valorilor fundamentale ale educaţiei (*morale-intelectuale-tehnologice-estetice-psihofizice*) în realizarea tuturor activităţilor proiectate la nivelul procesului de instruire (vezi Kneller, George, F., 1974), şi perfecţionarea continuă a mesajelor educaţionale, în contextul promovării unei logici pedagogice specifice (vezi Kneller, George, F., 1973);

e) studierea resurselor limbajului pedagogic, plecând de la modelele de gândire pedagogică afirmate şi de la tipologia discursului, folosit, de regulă, în domeniul educaţiei (vezi Kneller, George, F., 1973; Reboul, Olivier, 1984, Bîrzea, Cesar, 1995).

Domeniul de cercetare specific filozofiei educaţiei — într-o abordare proprie ştiinţelor pedagogice/ educaţiei — vizează activitatea de fundamentare epistemologică a conceptelor pedagogice de bază, îndeosebi a celor implicate în elaborarea finalităţilor educaţiei la nivel macrostructural (idealul educaţiei, scopurile educaţiei). Filozofia educaţiei se apropie astfel de domeniul teoriei educaţiei. În acelaşi timp, cercetările sale evoluează la graniţa relaţiilor de interdisciplinaritate dintre pedagogie şi filozofie în contextul unor strategii de *hibridare* tipice noilor ştiinţe sociale (vezi Dogan, Mattei; Pahre, Robert, 1997). În această accepţie trebuie interpretate cercetările de *axiologie educaţiei* (studiul valorilor pedagogice fundamentale/valorilor generale ale educaţiei); *logică a educaţiei* (studiul comunicării pedagogice raţionale); *epistemologie educaţiei* (studiul elaborării conceptelor pedagogice fundamentale); *etica educaţiei* (studiul aspectelor teoretice şi practice ale educaţiei morale) etc., care pot fi integrate la nivelul *filozofiei educaţiei* sau care pot fi dezvoltate ca discipline distincte elaborate intra- şi interdisciplinar în cadrul ştiinţelor pedagogice/educaţiei.

În *sens tradiţional*, afirmat în mod convenţional până în anii 1960, filozofia educaţiei abordează două categorii de probleme, dezvoltate în legătură cu: a) „istoria ideilor pedagogice de la Platon la Dewey"; b) principiile educaţiei care generează „o discuţie la nivel general privitoare la obiectivele învăţământului, metodele didactice şi organizarea instituţiilor" (vezi Flew, Antony, consultant editorial, 1999, p.104—105).

Dezvoltarea filozofiei educaţiei în această accepţie tradiţională acoperă „două câmpuri distincte dar complementare: a) cel al istoriei ideilor despre educaţie ce traversează operele filozofilor (Platon, Kant etc.); b) cel al gândirii asupra marilor probleme sociale şi politice reflectate în educaţie — libertate, egalitate, autonomie, civism, drepturi şi obligaţii, care tinde să rămână însă „doar apanajul filozofilor" (Borderie, Rene, 1998, vezi p.104).

În *sens modern*, afirmat în mod convenţional după anii 1960, filozofia educaţiei promovează o abordare mai disciplinată şi mai analitică, sprijinită pe filozofia generală" şi pe ideile despre educaţie şi învăţământ dezvoltate de diferite şcoli filozofice (pragmatismul, existenţialismul, esenţialismul, constructivismul etc.). Probleme controversate ale activităţii de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii sunt valorificate la nivelul a „patru ramuri principale ale filozofiei educaţiei" (vezi Flew, Antony, consultant editorial, 1999, p.105):

a) etica educaţiei — preocupată de valorile morale care reglementează raporturile omului cu lumea şi cu sine;

b) filozofia socială a educaţiei — preocupată de principiile de organizare a şcolii în spiritul libertăţii, egalizării şanselor, respectării drepturilor civice;

c) epistemologia educaţiei — preocupată de problematica structurării planului de învăţământ la nivel integrativ, global, interdisciplinar;

d) filozofia spiritului — preocupată de o mai bună înţelegere a proceselor intelectuale implicate în activitatea de *predare-învăţare-evaluare* dar şi a celor de ordin afectiv şi comportamental.

Această problematică poate fi lărgită din perspectiva altor ramuri ale filozofiei dintre care amintim:

· filozofia artei — poate fi implicată în domeniul educaţiei în măsura în care este centrată asupra valorilor pedagogice rezultate din „studiul sentimentelor, conceptelor şi judecăţilor" care generează „conştiinţa armoniei dintre intelect şi imaginaţie";

· *filozofia istoriei* — poate fi implicată în domeniul educaţiei în măsura în care este centrată asupra valorilor pedagogice rezultate din perspectiva „gândirii istorice critice opusă simplei repetiţii din trecut";

· *filozofia religiei* — poate fi implicată în domeniul educaţiei în măsura în care este centrată asupra

valorilor pedagogice angajate în credinţa religioasă: existenţă, necesitate, soartă, creaţie, îndurare, dreptate, mântuire;

· *filozofia ştiinţei* — poate fi implicată în domeniul educaţiei în măsura în care este centrată asupra valorilor pedagogice rezultate din metodele şi paradigmele consacrate în diferite contexte sociale (vezi Oxford, *Dicţionar de filozofie*, 1999, p.130, 151—154).

În *concluzie*, „problematica filozofiei educaţiei e atât de cuprinzătoare încât nici o ramură a filozofiei nu poate fi exclusă (...). Am putea spune, aproape reluând o formulă a lui Dewey, filozofia educaţiei nu e, în fond, decât filozofia generală, atunci când ea se consacră mai cu deosebire preocupărilor educaţionale, izvorâte deopotrivă dinăuntrul şi din afara instituţiilor cu acest profil" (Flew, Antony, consultant editorial, 1999, p.105).

Pe de altă parte, *miza epistemologică* a filozofiei educaţiei angajează destinul pedagogiei a cărei evoluţie este marcată de sinteza realizabilă între cele două domenii — perfectibilă şi din perspectiva metodologiei noilor ştiinţe sociale (vezi Dogan, Mattei; Pahre, Robert, 1997) — semnificativă la trei niveluri de referinţă:

· nivelul pedagogiei *tradiţionale*: evidenţiază rolul unor valori — intelectuale, morale, estetice — „fără de care nu mai există educaţia", valori asociate însă cu un ansamblu de metode de învăţământ considerate „dogmatice, autoritariste, intelectualiste";

· nivelul pedagogiei *moderne*: evidenţiază rolul unui set complet de valori pedagogice (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice) raportate permanent la particularităţile şi posibilităţile psihologice şi sociale ale celui *educat* — fondul educaţiei este asigurat astfel dincolo de „opoziţia dintre interes şi efort, dintre joc şi muncă, dintre anarhie şi disciplină etc., ceea ce permite transformarea *agenţilor* educaţiei în *actori* ai educaţiei capabili să îndeplinească mai multe roluri psihosociale)" — vezi Reboul, Olivier, 1974, p.79, 80;

· nivelul pedagogiei *postmoderne*: evidenţiază unitatea deplină care trebuie să existe între finalităţile educaţiei şi mijloacele educaţiei, între acţiunile implicate în instruire (predare-învăţare-evaluare) integrate la nivel de curriculum, ceea ce permite transformarea efectivă a *actorilor* educaţiei în *autori* ai educaţiei — vezi Pourtois, Jean-Pierre; Desmet Huguette, *L'education postmoderne*, Presses Universitaires de France, 1997.

Vezi Axiologia educaţiei, Logica educaţiei/pedagogică, Finalităţile pedagogice/educaţiei, Gândirea pedagogică, Pedagogie, Politica educaţiei, Ştiinţele pedagogice/educaţiei.

FINALITĂŢILE PEDAGOGICE/EDUCAŢIEI

Finalităţile pedagogice reprezintă *orientările* asumate la nivel de politică a educaţiei în vederea realizării activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane conform anumitelor *valori* angajate în proiectarea sistemului şi a procesului de învăţământ.

Conceptul de finalitate pedagogică defineşte caracterul teleologic şi axiologic al activităţii de educaţie.

Caracterul teleologic al educaţiei evidenţiază importanţa studierii finalităţii activităţii umane (*teleologie* □ *studiul finalităţilor*; în limba greacă: *telos* □ scop, *logos* □ studiu). Explicarea realităţii printr-o „judecată teleologică dă sens părţilor plecând de la un întreg", care angajează „funcţionalitatea generală a organismului". Ea este specifică activităţii umane, fiind opusă „explicaţiei cauzale", care intervine în cazul fenomenelor naturii (*Dictionnaire de la philosophie*, 1995, p.276).

Caracterul teleologic al educaţiei evidenţiază diferenţa fundamentală existentă între *finalitatea intenţională*, proprie activităţii umane, şi *finalitatea materială*, specifică naturii, care intervine spontan, fără conştiinţa unor scopuri declarate, recunoscute şi urmărite în mod explicit.

Finalitatea intenţională solicită educaţiei un demers ştiinţific de tip comprehensiv, care implică *înţelegerea* problemelor globale ale domeniului şi *interpretarea* flexibilă a acestora în diferite contexte pedagogice. Acest demers, propriu ştiinţelor socioumane, este deosebit de demersul explicativ, reducţionist, aplicabil, de regulă, în analiza fenomenelor naturii (vezi Dimitriu, E., în *Probleme fundamentale ale educaţiei*, coordonator, Todoran, Dimitrie, 1982, p.75, 76).

Caracterul teleologic al educaţiei sintetizează *trei trăsături fundamentale* ale activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii:

a) orientarea spre o finalitate care trebuie atinsă în viitor;

b) orientarea spre problemele globale, care susţin funcţionalitatea generală a activităţii;

c) orientarea spre acţiunile strategice care integrează continuu produsele şi procesele trecute şi prezente ale educaţiei, la nivelul unei activităţi psihosociale noi, superioare.

Aceste caracteristici stabile controlează, din punct de vedere metodologic, „inflaţia termenului de finalitate", generată de tendinţa restrângerii sau a extrapolării funcţiei centrale a educaţiei: *formarea-dezvoltarea* personalităţii prin intermediul valorilor culturale, optime la fiecare etapă a vieţii.

Educaţia însăşi apare astfel ca „funcţie socială globală, legată intim de ideea de cultură, luată în accepţia sa antropologică cea mai largă, care vizează dezvoltarea, transformarea şi progresul social (...), finalmente exersate de instanţe numeroase şi variate" (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.319—323).

Caracterul axiologic al educaţiei evidenţiază importanţa *valorilor pedagogice* aflate la baza scopurilor propuse în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane. Aceste valori reflectă dimensiunile psihosociale angajate la nivelul unor modele culturale determinate din punct de vedere istoric:

· valorile individuale ale societăţii premoderne: *adevăr-bine-frumos-sacru*;

· valorile sociale ale societăţii moderne: *libertate, egalitate, solidaritate, legalitate*;

· valorile psihosociale ale societăţii postmoderne (determinate de evoluţia societăţii postindustriale, informatizate): *deschidere-creativitate*.

Definirea conceptului pedagogic de finalitate a educaţiei angajează funcţionalitatea teleologică şi axiologică a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane, care reprezintă „acele componente structurale şi strategice (...) care dau sensul, orientarea, direcţia, ordinea, perspectiva acţiunii educaţionale" (Neacşu, Ioan, în *Curs de pedagogie* — coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.50).

Într-un sens pedagogic larg, acest concept reflectă şi concentrează, în plan teoretic şi practic, „un motiv pentru care se face sau pentru care există ceva", care asigură, în fond, „raţiunea de a fi a activităţii de educaţie" (De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1989, p.25).

În calitatea sa de *concept pedagogic fundamental*, finalitatea educaţiei sintetizează *patru elemente* funcţional-structurale *constante* (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.613):

a) orientarea generală a activităţii de educaţie în direcţia *formării-dezvoltării* permanente a personalităţii umane;

b) anticiparea permanentă a unui stadiu nou, superior, perfectibil în termeni de (auto)formare-(auto)dezvoltare a personalităţii umane;

c) autoperfecţionarea permanentă a sistemului care „constă în echilibrul unei pluralităţi de faţete ale formării-dezvoltării personalităţii umane", evidentă la nivelul dimensiunilor şi a formelor educaţiei;

d) angajarea permanentă a „tuturor potenţialităţilor fiinţei umane în vederea atingerii unui stadiu superior ultim care conferă personalităţii *autonomie*" în procesul de *autoeducaţie*, în termeni de *formare — dezvoltare — gândire — acţiune*.

Definirea conceptului presupune, în acelaşi timp, raportarea finalităţilor educaţiei la următoarele *categorii de caracteristici* (vezi Cristea, Sorin, 1996, C, p.127—128):

a) caracteristici primare (elementare), care vizează:

· orientarea spre un scop, cu semnificaţie individuală şi socială;

· susţinerea instrumentală, legată de valorificarea „metodelor pedagogice";

· motivarea acţiunii educaţionale pentru o adaptare multiplă, pe termen lung;

b) caracteristici secundare (operaţionale):

· conştientizarea importanţei activităţii de educaţie la nivelul tuturor implicaţiilor sale sociale: culturale — politice — economice;

· valorificarea deplină a timpului educaţiei (educaţia permanentă — autoeducaţia) şi a spaţiului educaţiei (toate dimensiunile educaţiei — toate formele educaţiei);

c) caracteristici terţiare (tactice):

· organizarea demersului pedagogic în *sens teleologic* şi *axiologic* prin orientarea fiecărei acţiuni educaţionale spre un anumit sistem de valori;

· proiectarea demersului pedagogic în *sens cognitiv superior*, prin înţelegerea situaţiei actuale şi prevederea evoluţiei sale inovatoare;

· motivarea demersului pedagogic în *sens* ambivalent *complex*, prin perfecţionarea continuă a corelaţiei dintre *subiectul* şi *obiectul educaţiei*;

d) caracteristici finale (strategice):

· *comprehensiunea integrală*, evidenţiată de faptul că *în orice situaţie pedagogică „este important să începem cu finalitatea"*;

· *comprehensiunea prioritară*, evidenţiată de faptul că *„orice modalitate sau particularitate a unei acţiuni educaţionale nu are nici o valoare dacă nu ştim spre ce merge ea"*;

· *comprehensiunea sintetică*, evidenţiată de faptul că *„este necesară o singură finalitate"*, respectiv este nevoie de „ceva *la care tot restul trebuie să fie subordonat*" (vezi De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1989).

Clasificarea finalităţilor pedagogice poate fi realizată pe baza următoarelor criterii de *explicare* şi *interpretare a orientărilor valorice* angajate în activitatea de educaţie:

a) criteriul formei de obiectivare a orientărilor valorice:

· finalităţi tip proiect: idealul pedagogic, scopurile pedagogice, obiectivele pedagogice generale ale sistemului de învăţământ;

· finalităţi tip produs: obiectivele pedagogice specifice ale procsului de învăţământ; obiectivele pedagogice (operaţionale) ale procesului de învăţământ;

b) criteriul modului de raportare la sistemul de educaţie:

· finalităţi macrostructurale/raportate la nivelul macrostructural al sistemului de educaţie: idealul pedagogic, scopurile pedagogice, obiectivele pedagogice generale;

· finalităţi microstructurale/raportate la nivelul microstructural al sistemului de învăţământ: obiectivul pedagogic general al procesului de învăţământ; obiectivele pedagogice specifice ale procesului de învăţământ; obiectivele pedagogice concrete (operaţionale) ale activităţii didactice/educative;

c) criteriul gradului de generalitate reflectat:

· finalităţi de maximă generalitate: idealul pedagogic, scopurile pedagogice;

· obiective pedagogice specifice, definite „după marile categorii comportamentale/taxonomii": obiective cognitive, obiective afective, obiective psihomotorii;

· obiective pedagogice operaţionale, definite în cadrul activităţii didactice/educative: obiectivele concrete ale lecţiei, orei de dirigenţie etc;

d) criteriul gradului de generalitate asumat:

· finalitate pedagogică: de exemplu, „o personalitate dezvoltată";

· scop pedagogic: de exemplu, „protejarea mediului";

· obiectiv pedagogic intermediar (de exemplu, „cunoaşterea agenţilor care poluează mediul");

· obiectiv pedagogic operaţional: de exemplu, „elevul să depisteze, în mediul apropiat, semnele concrete ale poluării";

· microobiectiv pedagogic: de exemplu „elevul să ştie să citească, pe un aparat special, indicatorii de poluare" (vezi De Landsheere, Viviane, 1992, p.102);

e) criteriul gradului de raportare la teoria *şi la* practica pedagogică:

· finalităţi pedagogice teoretice, fundamentale, de maximă generalitate: idealul pedagogic, scopurile pedagogice — ale sistemului de educaţie;

· obiective pedagogice teoretice orientative (cu valoare de criterii generale de proiectare pedagogică): obiectivele pedagogice generale ale sistemului de învăţământ, obiectivul pedagogic general al procesului de învăţământ;

· obiective pedagogice aplicative: obiectivele taxonomice (operaţionalizabile): pe domenii psihologice — pe domenii de conţinut specifice;

· obiective concrete (operaţionale): obiectivele unei activităţi didactice (lecţii, excursii didactice etc.), obiectivele unui grup de activităţi didactice (grup de lecţii);

f) criteriul gradului de divizibilitate:

· finalităţi indivizibile: idealul pedagogic, scopurile pedagogice — ale sistemului de educaţie; obiectivele pedagogice ale sistemului de învăţământ; obiectivul pedagogic general al procesului de învăţământ;

· finalităţi divizibile, în diferite taxonomii: obiectivele pedagogice specifice (incluse în programele şcolare/educaţionale), obiectivele pedagogice concrete, operaţionale (incluse în planul activităţii didactice/educative, elaborat de profesor).

Finalităţile pedagogice macrostructurale reprezintă orientările valorice fundamentale elaborate la nivel de *politică a educaţiei* în vederea proiectării şi a realizării optime a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii prin implicarea tuturor resurselor disponibile *la nivelul sistemului de educaţie*, pe termen lung (idealul pedagogic) şi mediu (scopurile pedagogice). Aceste finalităţi reflectă, pe de o parte, exigenţele funcţionale ale sistemului social global, iar, pe de altă parte, determinările pedagogice angajate la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ.

Idealul pedagogic reprezintă finalitatea educaţională de maximă generalitate, care angajează toate resursele formative ale societăţii existente la nivel instituţional (formal-nonformal) şi noninstituţional (informal).

Idealul pedagogic defineşte „un model" sau „un prototip", determinat, *în mod obiectiv,* de tendinţele de evoluţie ascendentă a societăţii, proiectate şi realizate în plan cultural, politic, economic (vezi *Dicţionar de pedagogie,* 1979, p.202).

Funcţionalitatea socială a idealului pedagogic este relevantă la nivelul deciziilor de politică educaţională. Din această perspectivă „idealul pedagogic se instituie ca un element de relaţie între acţiunea socială şi cea educaţională" (vezi Surdu, Emil, 1995, p.48).

Structura idealului pedagogic corespunde funcţiei teleologice şi axiologice de proiectare dinamică a unei corelaţii optime între societate şi acţiunea educaţională (vezi Nicola, Ioan, 1994, p.100, 101). Această corelaţie vizează *dimensiunea socială a idealului pedagogic* —

care reflectă tendinţa generală de dezvoltare a societăţii pe termen mediu şi lung — şi dimensiunea psihologică a idealului pedagogic — care reflectă modelul personalităţii de bază adecvat tendinţei generale de evoluţie a societăţii.

Sinteza pedagogică a celor două dimensiuni structurale conferă idealului pedagogic forţa proiectivă necesară pentru susţinerea activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii la niveluri teleologice şi axiologice relativ constante, definite în documente de politică a educaţiei (legi, regulamente, instrucţiuni etc.) care marchează „modelul devenirii umane superioare" determinat în plan istoric în cadrul unor etape care acoperă mai multe decenii (vezi idealul societăţii industrializate; idealul societăţii postindustriale, informatizate) sau chiar mai multe secole (vezi idealul antichităţii, idealul evului mediu, idealul renaşterii).

Trăsăturile esenţiale ale idealului pedagogic vizează însuşirile funcţionale specifice tipului de finalitate macrostructurală, proiectat şi realizat la cel mai înalt nivel de generalitate psihologică şi socială:

- *caracterul istoric al idealului pedagogic* care poate fi probat prin valorile dezvoltate ciclic de-a lungul diferitelor epoci şi formaţiuni sociale (vezi idealul democraţiei antice, democraţiei societăţii moderne, democraţiei societăţii postmoderne);
- *caracterul abstract al idealului pedagogic* care poate fi probat prin faptul că *dimensiunea sa sintetică,* perfecţionată la maximum (generalizare-esenţializare maximă), *nu este tangibilă într-o formă concretă;*
- *caracterul prospectiv al idealului pedagogic* care poate fi probat prin *capacitatea* acestuia *de previziune* (1—3 decenii); *planificare* (6—10 ani); *programare* (1—5 ani);
- *caracterul strategic al idealului pedagogic* care poate fi probat prin *capacitatea* acestuia *de abordare: globală — integrativă — inovatoare* a problemelor;
- *caracterul politic al idealului pedagogic* care poate fi probat prin *capacitatea* acestuia *de: a reprezenta interese sociale cu grad de generalitate maximă şi de a genera acţiuni de anvergură la nivelul scopurilor pedagogice.*

Elaborarea idealului pedagogic presupune sintetizarea a două modele de proiectare — modelul social şi modelul psihologic — determinate la nivelul unui etalon cultural care menţine orientarea sistemului şi a procesului de învăţământ la înălţimea actuală şi de perspectivă a societăţii.

Modelul social, care trebuie activat în aceste condiţii epistemologice şi etice, poate viza, în principiu, două tipuri de proiecte de societate: — *o societate închisă,* caracterizată prin tendinţa de reproducere a stării existente, care elimină competiţia; *o societate deschisă,* caracterizată prin *tendinţa* de depăşire a stării actuale, care promovează competiţia (vezi Popper, K., R., 1993, p.194—227).

Modelul psihologic, care trebuie activat, în aceleaşi condiţii epistemologice şi etice, poate viza, în principiu, două tendinţe polare de organizare a personalităţii, ca: *personalitate reproductivă,* bazată pe un tip de raţionalitate impusă şi de receptare pasivă a influenţelor externe; *personalitate creativă,* bazată pe un tip de raţionalitate deliberată şi de receptare activă a influenţelor externe (vezi Golu, Mihai, 1993, p.20—40).

Modelele psihologice analizate delimitează tranşant două variante polare de elaborare a idealului pedagogic. „În realitate, însă, omul nu este nici o entitate total pasivă (n.n.reproductivă) căruia mediul să-i imprime necondiţionat şi univoc influenţele sale, nici o fiinţă cu un activism supranatural" — exprimat la nivel de personalitate accentuat creatoare (vezi Allport, G. W., 1991, p.562—568; Golu, Mihai, 1993, p.25).

Idealul pedagogic actual, care trebuie elaborat în contextul afirmării unui nou model cultural, propriu postmodernităţii, vizează *formarea personalităţii creatoare şi autonome, adaptabilă la condiţii de schimbare inovatoare rapidă, specifice societăţii post-industriale de tip informaţional.*

Scopurile pedagogice reprezintă finalităţile macrostructurale determinate de idealul pedagogic la nivelul liniilor generale de politică a educaţiei, care orientează valoric acţiunile de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane proiectate şi realizate în cadrul sistemului de educaţie.

Scopurile pedagogice probează capacitatea finalităţilor macrostructurale de a asigura „orientarea activităţii de educaţie, în mod real, cu mijloace luate efectiv pentru a urmări şi a evalua" desfăşurarea acesteia (Hameline, D., 1979, p.97). Ele „introduc, deja, noţiunea de rezultat, cu o anumită gestiune a timpului" (vezi De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1989, p.26).

Raportul ideal pedagogic — scopuri pedagogice reflectă logica acţiunii educaţionale, proiectată în sens social, dar realizată în plan psihopedagogic, la nivelul diferitelor politici educaţionale şi şcolare/universitare.

Idealul pedagogic intervine ca „o componentă a sistemului social global" care concentrează un model de activitate abstract, cu un grad de generalitate maximă. Dimensiunea sa funcţional-structurală este aproape exclusiv anticipativă, proiectivă, prospectivă.

Scopurile pedagogice reflectă această dimensiune unică a idealului pedagogic. O face, însă, cu mijloace specifice: cu un grad mai redus de abstractizare şi de generalizare, cu un grad mai mare de „obiectivare" în acţiuni de amploare, relevante social, la nivel de politică a educaţiei. Dimensiunea lor proiectivă, abstractă, generală — proprie idealului pedagogic — este prelungită şi completată printr-o „latură acţională, practică, bazată pe o cantitate mai mare de concret" (vezi Surdu, Emil, 1995, p.49—50).

Criteriile necesare pentru alegerea scopurilor pedagogice pozitive respectă coordonatele specifice teoriei finalităţilor, bazate pe înţelegerea corectă a raporturilor *general-particular* în termeni definitorii la nivelul filozofiei educaţiei (vezi Dewey, John, 1992, p.305—311). În această accepţie „scopurile pedagogice pozitive" implică:

A) asigurarea concordanţei cu idealul pedagogic, realizabilă *prin acţiuni* planificate la nivel de politică a educaţiei;

B) depăşirea stării actuale, realizabilă *prin acţiuni* de perfecţionare, ajustare structurală, restructurare, reformare a sistemului de educaţie;

C) valorificarea potenţialului existent, realizabilă *prin acţiuni* bazate pe resursele şi pe necesităţile interne ale sistemului de educaţie;

D) deschiderea spre diferite alternative operaţionale, realizabilă *prin acţiuni* adaptabile la diferite situaţii particulare — evitând „scopurile care pretind a fi definitive" (idem,vezi p.310).

În mod analogic, pot fi depistaţi indicatorii care probează apariţia sau menţinerea „scopurilor pedagogice negative", lansate pe diferite circuite ideologice, mascate sau latente:

a) acceptarea, întreţinerea sau chiar încurajarea neconcordanţei dintre idealul pedagogic şi scopurile pedagogice ale sistemului educaţional;

b) reproducerea stării actuale prin avansarea unor soluţii parţiale, de corecţie sau de ameliorare *a sistemului de educaţie;*

c) încurajarea dependenţei de resursele externe ale sistemului, care pot întreţine risipa sau rezolvarea doar a unor probleme pe termen scurt;

d) închiderea acţiunilor pedagogice în limitele unor proiecte globaliste sau compartimentate, inadaptabile la diferite situaţii particulare, proprii fiecărui sistem naţional de educaţie.

Trăsăturile esenţiale care definesc scopurile pedagogice pot fi evidenţiate la nivelul acţiunilor complexe, declanşate la nivel de politică a educaţiei, în concordanţă cu idealul pedagogic care angajează o anumită linie de evoluţie strategică a sistemului şi a procesului de învăţământ. Aceste acţiuni complexe conferă scopurilor pedagogice:

a) un caracter practic, care vizează direcţiile principale de acţiune socială ce susţin politica şi planificarea educaţiei într-o anumită etapă sau perioadă istorică;

b) un caracter strategic, care vizează liniile generale de *inovaţie pedagogică,* proiectate pe termen mediu, ce susţin funcţionalitatea de ansamblu a sistemului de educaţie, în general, a sistemului şi a procesului de învăţământ, în mod special;

c) un caracter tactic, care vizează criteriile de elaborare a *obiectivelor pedagogice generale* angajate în proiectarea *pedagogică* a planului de învăţământ.

Evoluţia istorică a scopurilor pedagogice evidenţiază orientările decisive înregistrate la nivel de politică a educaţiei, în special după înfiinţarea, în 1945, a *Organizaţiei Naţiunilor Unite pentru Educaţie, Ştiinţă şi Cultură* (UNESCO — United Nations Educational Scientific and Culture): *educaţia de bază pentru toţi; educaţia pentru viitor; educaţia pentru cooperare internaţională şi regională.*

Cercetările realizate sub egida UNESCO au stimulat emergenţa unor scopuri pedagogice proiectate în sensul educaţiei permanente şi în perspectiva democratizării reale a sistemelor moderne de învăţământ (vezi Faure, Edgar, 1974; Văideanu, George, 1988, 1996).

„Declaraţia mondială asupra educaţiei" adoptată în 1990, în condiţiile unor transformări geopolitice globale, a determinat instituţionalizarea unor scopuri pedagogice „apte să răspundă *nevoilor educative fundamentale*": protejarea învăţământului general, obligatoriu pentru reducerea şi eliminarea inegalităţilor; valorificarea educaţiei ca factor al progresului social; universalizarea accesului la o educaţie de bază, de calitate; ameliorarea contextului de învăţare socială (vezi WCEFA, 1990).

Elaborarea scopurilor pedagogice presupune delimitarea criteriilor valorice constante care conturează, într-o anumită etapă istorică, liniile generale de proiectare şi realizare a politicii educaţiei, valabile, la nivel de sistem, pe termen mediu şi lung. Aceste criterii vizează raportarea sistemului de educaţie la sistemul politic, la sistemul cultural şi la sistemul economic. În cazul etapei istorice actuale, corelaţia respectivă implică respectarea tendinţelor de evoluţie specifice societăţii (post)moderne, de tip informaţional.

Obiectivele pedagogice generale ale sistemului de învăţământ reprezintă verigile tranzitorii care acţionează între finalităţile macrostructurale şi finalităţile microstructurale. Ele marchează efortul de „operaţionalizare" a scopurilor pedagogice la nivelul criteriilor generale de proiectare calitativă a procesului de învăţământ. Opţiunile posibile, de o valoare metodologică şi managerială superioară, vizează *modul de abordare: a elementelor componente ale procesului de învăţământ; a structurilor de organizare a conţinutului procesului de învăţământ; a timpului alocat procesului de învăţământ.*

Obiectivele pedagogice generale ale sistemului de învăţământ asigură, astfel, realizarea următoarelor acţiuni esenţiale pentru reuşita socială a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane:

a) definitivarea criteriilor generale de proiectare a planului de învăţământ;

b) anticiparea normelor valorice de proiectare didactică/pedagogică operabile la nivelul programelor şcolare/universitare;

c) delimitarea indicatorilor minimi-maximi, necesari pentru elaborarea unui model pedagogic general al procesului de învăţământ, funcţional la nivel microstructural.

Modelul obiectivelor pedagogice generale propus de UNESCO la nivelul unor finalităţi macrostructurale valorifică trei repere teleologice şi axiologice consacrate în ultimele decenii la nivel de politică a educaţiei:

A) Abordarea sistemică a planului de învăţământ, care „sporeşte *coerenţa* activităţilor, asigură varietatea şi echilibrul metodelor folosite, favorizează articularea diferitelor tipuri ale învăţării" — formală, nonformală, informală — în termeni de interdisciplinaritate şi de instruire permanentă;

B) Abordarea curriculară a planului de învăţământ care „denumeşte atât ansamblul obiectivelor, al disciplinelor şi al modurilor de învăţare, cât şi volumul cunoştinţelor prevăzute" şi tehnicile de evaluare angajate într-o viziune globală, bazată inclusiv pe ideea perfecţionării continue a activităţii de „formare a formatorilor" (vezi Văideanu, George, 1988, p.74—81);

C) Abordarea psihologică a planului de învăţământ care vizează valorificarea resurselor formative ale elevului în condiţiile respectării particularităţilor de vârstă şi individuale şi ale timpului real necesar pentru o învăţare şcolară şi extraşcolară eficientă.

Această manieră de abordare a planului de învăţământ determină un proces de „răsturnare a triadei conţinuturilor pedagogice", angajat la nivelul activităţii de proiectare a programelor şi a manualelor şcolare/universitare: de la „triada" prioritar informativă: *cunoştinţe-priceperi-atitudini* la „triada" prioritar formativă: *atitudini (savoir-etre) — strategii (savoir-faire) — cunoştinţe (savoir).*

Elaborarea obiectivelor generale ale sistemului de învăţământ presupune valorificarea scopurilor pedagogice — în calitatea lor de „imperative de durată" — la nivelul activităţii de proiectare a conţinuturilor procesului de învăţământ. Această activitate angajează acţiunea unor *modele de cercetare* care susţin la scara sistemului şi a procesului de învăţământ:

a) tipul de proiectare pedagogică, adoptat pentru elaborarea obiectivelor pedagogice ale sistemului de învăţământ, care vizează *modelul curricular, dezvoltat în sens larg*, la nivelul finalităţilor macrostructurale, aflate la intersecţia sistemului social global;

b) tipul de proiectare didactică, adoptat pentru elaborarea obiectivelor pedagogice ale sistemului de învăţământ, care vizează *modelul curricular aplicat în sens restrâns*, la nivelul finalităţilor macrostructurale aflate la intersecţia procesului de învăţământ;

c) tipul de organizare a planului de învăţământ, adoptat pentru elaborarea obiectivelor generale ale procesului de învăţământ care vizează *modelul sistemic*, bazat pe abordarea globală a „materiilor de învăţământ", stabilite pe niveluri, trepte şi cicluri şcolare, interdisciplinar şi în perspectiva educaţiei permanente.

Finalităţile pedagogice microstructurale reprezintă orientările valorice *ale procesului de învăţământ*, determinate de acţiunile macrostructurale ale scopurilor sistemului de educaţie, prin mijlocirea obiectivelor generale ale sistemului de învăţământ. Aceste orientări valorice, care intervin la nivel microstructural, vizează următoarele categorii de finalităţi: *obiectivul pedagogic general al procesului de învăţământ; obiectivele pedagogice specifice (intermediare) ale procesului de învăţământ; obiectivele pedagogice concrete (operaţionale) ale procesului de învăţământ.*

Obiectivele pedagogice, active în plan microstructural, la nivelul procesului de învăţământ sunt analizate, în mod special, la nivelul *didacticii generale/ teoriei instruirii.* Aprofundarea lor la nivelul unor concepte pedagogice fundamentale presupune însă raportarea lor permanentă la finalităţile macrostructurale studiate în cadrul *teoriei educaţiei.*

În ansamblul lor, „obiectivele procesului de învăţământ urmăresc raţionalizarea demersurilor educative

în vederea ameliorării actului pedagogic" prin: a) precizarea intenţiilor educative în sensul unor comportamente observabile; b) anunţarea „ţintelor" instruirii *înaintea* declanşării activităţii didactice/educative; c) evaluarea întregului proces *în termeni de: „intrare"/obiective proiectate -„ieşire"/obiective realizate* (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.695—598).

Obiectivul pedagogic general al procesului de învăţământ traduce, la nivel microstructural, criteriile de proiectare a planului de învăţământ, stabilite la nivel macrostructural. El vizează *competenţa de învăţare* cu gradul cel mai larg de aplicabilitate, care acoperă practic toate nivelurile, treptele şi ciclurile de proiectare şi organizare a sistemului de învăţământ.

Obiectivul pedagogic general al procesului de învăţământ defineşte următoarele opţiuni strategice şi tactice, realizabile în termeni de politică şcolară/universitară:

a) tipul de învăţare caracterizat prin calităţi distincte, valabile la nivelul întregului plan de învăţământ, pe verticala şi pe orizontala sistemului de învăţământ;

b) competenţa de învăţare complexă, asumată în mod explicit, *pe care:*

· „profesorul nu va putea niciodată să se asigure că este atinsă de elev, decât printr-un raţionament analogic";

· profesorul va putea să o controleze pe baza obiectivelor specifice, determinate prin programele şcolare/universitare, educaţionale.

Obiectivul pedagogic general reflectă, la nivelul procesului de învăţământ, dimensiunea teleologică şi axiologică a idealului educaţiei. Structura sa funcţională concentrează *două acţiuni complementare* care asigură tranziţia de la nivelul macrostructural la nivelul microstructural al finalităţilor educaţiei:

a) adaptarea criteriilor de proiectare a planului de învăţământ — elaborate anterior la nivel macrostructural — la condiţiile didactice proprii procesului de învăţământ;

b) definirea pedagogică a tipului de învăţare care trebuie urmărit prin toate resursele şi verigile planului de învăţământ.

Obiectivul pedagogic al procesului de învăţământ orientează astfel calitatea esenţială a planului de învăţământ la nivelul unui model de instruire, care — în condiţiile educaţiei (post)moderne — vizează promovarea unui tip de *învăţare creativă*, complexă, anticipativă, participativă, cooperativă (vezi Botkin, James, W.; Elmandjra, Mahdi; Maliţa, Mircea, 1981).

Obiectivele pedagogice specifice ale procesului de învăţământ vizează *competenţele de învăţare* proprii programelor educaţionale (şcolare, universitare etc.) adoptate la diferite niveluri ale sistemului de învăţământ.

Aceste programe educaţionale, incluse în documente oficiale de politică şcolară, universitară etc., au diferite grade de aplicabilitate, care acoperă practic toate dimensiunile educaţiei, toate formele de organizare a instruirii, toate nivelurile, treptele, ciclurile şi disciplinele (sau modulele interdisciplinare) proiectate la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ.

Taxonomia obiectivelor pedagogice specifice poate valorifica *patru criterii de clasificare*:

A) Criteriul dimensiunilor educaţiei:

· obiective pedagogice specifice educaţiei intelectuale;

· obiective pedagogice specifice educaţiei morale;

· obiective pedagogice specifice educaţiei tehnologice;

· obiective pedagogice specifice educaţiei estetice;

· obiective pedagogice specifice educaţiei fizice.

B) Criteriul formelor de realizare a instruirii:

· obiective pedagogice specifice instruirii formale;

· obiective pedagogice specifice instruirii nonformale;

· obiective pedagogice specifice instruirii informale.

C) Criteriul nivelurilor, treptelor, ciclurilor de învăţământ:

· obiective pedagogice specifice învăţământului preşcolar;

· obiective pedagogice specifice învăţământului primar;

· obiective pedagogice specifice învăţământului secundar: gimnazial, liceal, profesional;

· obiective pedagogice specifice învăţământului superior: scurt, lung, postuniversitar;

· obiective pedagogice specifice învăţământului integrat în sistemul de educaţie a adulţilor: educaţie profesională; perfecţionare profesională; educaţie recurentă etc.

D) Criteriul conţinuturilor stabilite prin planul de învăţământ:

· obiective pedagogice specifice disciplinelor de învăţământ (incluse în programele şcolare/universitare);

· obiective pedagogice specifice modulelor de studiu interdisciplinare (incluse în programele respective de tip şcolar, universitar etc.);

· obiective pedagogice specifice ale activităţilor opţionale (incluse în programele de instruire nonformală, integrate în planul de învăţământ — vezi principiul educaţiei permanente).

Obiectivele pedagogice specifice asigură legătura funcţională dintre: *obiectivele generale (ale sistemului de învăţământ) — obiectivul general (al procesului de învăţământ) — obiectivele concrete (proiectate de profesor în cadrul activităţii didactice).*

Elaborarea obiectivelor pedagogice specifice presupune definirea unor „categorii comportamentale" care permit clasificări/taxonomii ulterioare, desfăşurate până la nivelul secvenţelor propuse în cadrul activităţilor didactice (educative) concrete. Aceste „categorii comportamentale", definite din diferite perspective în literatura de specialitate (vezi De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1989, p.63—230) *pot viza, în mod prioritar*:

a) Conţinuturile psihologice ale instruirii (vezi taxonomia elaborată de B.S.Bloom, completată de D.R.Kratwohl şi de E.J.Simpson):

· *obiective cognitive:* cunoaştere, înţelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare;

· *obiective afective:* receptare, răspuns, valorizare, organizare, caracterizare realizabilă prin raportare la un sistem de valori;

· *obiective psihomotorii:* percepţie, dispoziţie, răspuns dirijat, răspuns automatizat, răspuns complex, adaptare, crearea unui nou sistem de mişcări;

b) Demersurile intelectuale implicate în procesul de instruire (vezi modelul obiectivelor elaborat de D'Hainaut, L.):

· *obiective bazate pe acţiune* (a stăpâni şi a trata informaţia, a găsi relaţii cu mediul, a comunica mesaje, a traduce mesaje în structuri coerente, a se adapta prin percepţia şi înţelegerea schimbării);

· *obiective bazate pe gândire aflată în acţiune* (a aplica modele, a rezolva probleme, a inventa sau a crea, a judeca sau a evalua, a alege — a determina criteriile optimale în funcţie de anumite constrângeri, a ierarhiza opţiunile acceptabile, a verifica soluţiile alese în raport de criteriile adoptate);

· *obiective bazate pe gândire speculativă* (a abstrage, a identifica clase de obiecte, a determina relaţii între clasele de obiecte, a aplica un plan strategic, a verifica şi a determina limitele planului strategic adoptat);

· *obiective bazate pe strategii relaţionale puse în contact mai direct cu acţiunea* (a acţiona raţional, a decide, a concepe un plan de acţiune, a transforma, a organiza — a fixa obiectivele, a pregăti organizarea, a aplica principiile de organizare, a evalua organizarea, a reajusta organizarea);

c) Structurile creative disponibile în procesul de instruire (vezi modelul creativităţii elaborat de J. P. Guilford):

· *obiective* proiectate în termeni de *operaţii*: cunoaştere, memorie, gândire convergentă, gândire divergentă, evaluare;

· *obiective* proiectate în termeni de *conţinuturi*: figurative, simbolice, semantice, comportamentale;

· *obiective* proiectate în termeni de *produse*: unităţi, clase, relaţii, sisteme, transformări, implicaţii;

d) Condiţiile necesare în procesul instruirii (vezi modelul elaborat de Robert Gagné): obiective proiectate pentru *învăţarea: semnalelor — stimulilor-răspuns — relaţiilor motrice — relaţiilor verbale — „discriminărilor multiple" — conceptelor — principiilor — soluţiilor de rezolvare a problemelor*;

e) Nivelurile atinse în procesul de instruire (vezi taxonomia lui M. Scriven): obiective proiectate la nivel conceptual: de exemplu, dezvoltarea spiritului critic; obiective proiectate la nivel de manifestare externă: de exemplu, exprimarea unui punct de vedere în legătură cu un anumit subiect; obiective proiectate la nivel operaţional: de exemplu, realizarea unor acţiuni concrete legate de un subiect aflat în dezbatere;

f) Axele de analiză a rezultatelor obţinute în procesul de învăţământ (vezi modelul elaborat de D. Hameline):

· obiective de cercetare a nivelului de exigenţe (*minime-medii-maxime*);

· obiective de cercetare a gradului optim de achiziţionare a cunoştinţelor (formare-funcţionare-aplicare socială);

· obiective de cercetare a criteriilor de reuşită (cantitativă — calitativă);

· obiective de cercetare a reperelor pedagogice dominante (stăpânirea cunoştinţelor — transferul cunoştinţelor — exprimarea cunoştinţelor);

g) Rezultatele didactice ale procesului de instruire (vezi modelul elaborat de R. M. Gagné — L. J. Briggs; Gagné, Robert, M.; Briggs, Leslie, J., 1977, p.33—45), exprimate în termenii următoarelor obiective ale învăţării: deprinderi intelectuale; strategii cognitive; informaţii verbale; deprinderi motorii; atitudini.

(...) Aceste modele taxonomice — dezvoltate şi în alte variante sau interpretări — au o valoare teoretică şi metodologică ridicată care susţine procesul de elaborare a programelor şcolare/universitare, la nivel de politică a învăţământului. Calitatea acestor modele va depinde, însă, şi de capacitatea lor de stimulare a activităţii de operaţionalizare care trebuie realizată

de fiecare cadru didactic în condiţiile concrete ale fiecărei instituţii şcolare/universitare.

Obiectivele pedagogice concrete vizează performanţele de învăţare proiectate de profesor la nivelul activităţii didactice/educative, în termeni de acţiuni ale elevului, observabile şi controlabile la diferite intervale de timp.

În acest context, obiectivele pedagogice concrete sunt definite ca *obiective operaţionale*. Ele îndeplinesc o funcţie de operaţionalizare, care sintetizează pedagogic două acţiuni complementare:

A) Deducerea „sarcinilor didactice" ale activităţii (lecţiei) din obiectivele specifice, instituţionalizate în programele şcolare(universitare, educaţionale etc.);

B) Programarea „sarcinilor didactice", deduse anterior, *în termeni:*

· *informativi*: obiective concrete centrate prioritar asupra unor conţinuturi instrucţionale (deprinderi intelectuale, strategii cognitive, concepte, legi etc.);

· *formativi*: obiective concrete centrate prioritar asupra efectelor instruirii: obiective psihologice de ordin cognitiv — afectiv — psihomotor.

Realizarea pedagogică a funcţiei de operaţionalizare a finalităţilor microstructurale „terminale" determină o anumită *structură de organizare a obiectivelor concrete ale activităţii didactice*. Această structură implică:

a) prezentarea „sarcinii didactice" sub formă de acţiune a elevului/studentului, în termeni de comportament observabil, controlabil, evaluabil;

b) prezentarea resurselor pedagogice necesare pentru realizarea „sarcinilor didactice": conţinut — metodologie — condiţii, interne-externe, ale învăţării;

c) angajarea instrumentelor de evaluare-autoevaluare, pe criterii exacte, în termenii corelaţiei dintre rezultatele didactice (care sunt prioritar informative) şi conţinuturile psihologice (care devin prioritar formative).

Operaţionalizarea obiectivelor concrete solicită trei acţiuni succesive, complementare (vezi Mager, R. F., 1972):

· definirea comportamentului final în termeni de performanţe şi de produse care trebuie realizate imediat, pe parcursul activităţii didactice respective;

· descrierea condiţiilor externe (didactico-materiale) şi interne (psihologice) ale învăţării, dependente (şi) de nivelul de instruire atins anterior şi de trăsăturile (pozitive-negative) particulare şi individuale ale elevilor/studenţilor;

· indicarea criteriilor de reuşită, care susţin evaluarea comportamentului final în termeni calitativi şi cantitativi, subordonaţi ideii de progres pedagogic.

Corelarea rezultatelor didactice cu efectele psihologice ale instruirii implică avansarea unui model de operaţionalizare bazat pe „combinaţia *activitate — produs*", care permite exprimarea integrală, informativă şi formativă, a resurselor obiectivului concret asumat. Un astfel de model este cel elaborat de L. D'Hainaut, apreciat în literatura de specialitate ca fiind „cel mai complet" (vezi De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1989, p.261). Acest model taxonomic deschis corelează, la nivel pedagogic:

a) operaţiile cognitive: reproducere, conceptualizare, aplicare, explorare, mobilizare, rezolvare de probleme;

b) conţinutul instruirii („materia"): obiectele individuale, clasele de obiecte, relaţiile, regulile şi normele operatorii şi operaţiile de natură: cognitivă — afectivă — psihomotorie, structurile şi sistemele de acţiune (particulare, conceptuale, relaţionale, operatorii);

c) gradul de integrare al răspunsului: imediat, pe termen *scurt-mediu-lung* (în cadrul activităţii didactice respective), prin transfer şcolar, prin transfer operaţional, prin transfer integral.

Vezi Curriculum, Idealul pedagogic/educaţiei, Obiectivele pedagogice, Proiectarea pedagogică, Scopurile pedagogice.

FIŞA ŞCOLARĂ

Fişa şcolară reprezintă „un instrument de lucru menit să colecteze şi să sistematizeze informaţiile semnificative pentru personalitatea elevului, pentru prognoza dezvoltării sale" (Radu, Ion, 1974, p.198).

Literatura de specialitate evidenţiază existenţa mai multor „variante de fişe şcolare", exprimate prin diferiţi termeni complementari (vezi Radu, Ion, 1974; Holban, Ion, coordonator, 1978):

· *fişă pentru studiul individualităţii* (de tip antropometric, psihologic, defectologic, de orientare şcolară şi profesională etc.);

· *fişă pentru urmărirea progresului şcolar*, bazată pe studiul longitudinal al rezultatelor şcolare, raportabile la dezvoltarea generală a elevului;

· *fişă pedagogică* „pentru stabilirea diagnosticului pedagogic" care reflectă interacţiunea variabilelor şcolare, psihologice, medicale, sociale etc.;

· *fişa psihologică*, bazată pe analiza structurii interne a personalităţii/prezentarea profilului psihologic al personalităţii;

· *fişă psihopedagogică*, bazată pe sinteza informaţiilor despre structura personalităţii elevului cu

informaţiile despre rezultatele obţinute în activitatea educativă/didactică.

Tipologia fişei şcolare reflectă orientările angajate în activitatea de investigare a personalităţii copilului şi adolescentului în vederea caracterizării sale dintr-o perspectivă dinamică şi globală (vezi Badea, Elena, 1993).

Analizele efectuate la nivelul cercetării pedagogice evidenţiază următoarele modele de fişe şcolare (vezi *Fişa şcolară — ghid documentar*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti, 1991): fişă de observaţie a preşcolarului; fişă de caracterizare a preşcolarului; fişă de primire în grupa şcolară; fişă de înscriere şcolară (realizată la cererea părinţilor); fişă de realizare şcolară; fişă de examinare psihologică; fişă de informare şcolară/caracterizare pedagogică simplă; fişă de caracterizare medico-psihopedagogică simplă; fişă de examinare psihopedagogică simplă; fişă de observaţie curentă; fişă de orientare şcolară, profesională şi socială; fişă de caracterizare psihopedagogică amplă/complexă; fişă de caracterizare psihopedagogică şi de orientare şcolară; fişă de observaţie psihopedagogică a colectivului clasei; fişă de caracterizare psihopedagogică a colectivului clasei (ibidem).

Alte variante de fişă sunt definite la nivelul conceptului operaţional de dosar şcolar care „adună în cursul studiilor informaţiile despre experienţa de bază a elevului, vizând dezvoltarea, originea socială, rezultatele obţinute, observaţiile asupra aptitudinilor, atitudinilor şi structurilor comportamentale" (De Landsheere, Gilbert, 1992, p.84) — vezi dosar şcolar individual, dosar individual complex, dosar monografic individual de observaţie-examinare şi caracterizare complexă, dosar şcolar individual complex (*Fişa şcolară — ghid documentar*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 1991).

Aplicarea fişei şcolare solicită respectarea următoarelor principii cu valoare metodologică şi operaţională:

- principiul abordării unitare a personalităţii elevului;
- principiul valorificării interdependenţei variabilelor angajate în analiza personalităţii elevului;
- principiul identificării variabilei dominante pentru dezvoltarea personalităţii elevului;
- principiul orientării informaţiei acumulate în direcţia stabilirii *diagnozei-prognozei* personalităţii elevului;
- principiul stimulării asistenţei psihopedagogice complexe a elevului, prin implicarea tuturor „actorilor educaţiei" (cadre didactice, elevi, părinţi, reprezentanţi ai comunităţii locale etc.).

Aceste principii direcţionează activitatea *profesorului-diriginte* de valorificare a fişei şcolare, solicitând însă o raportare permanentă la situaţiile pedagogice concrete care angajează „operaţia de aproximare realizabilă prin tatonări experimentale a nivelului de conceptualizare a datelor observate", consemnate, prelucrate din perspectiva activităţii didactice şi a integrării sociale a elevului (Radu, Ion, 1974, vezi p.198).

Structura fişei şcolare răspunde cerinţelor funcţionale exprimate anterior la nivel de principiu şi de acţiune formativă eficientă. Conţinutul său operaţionalizează un ansamblu de variabile sociale, medicale, şcolare, psihologice etc. proiectate din perspectiva interacţiunii lor pedagogice.

Structura fişei şcolare vizează individualizarea următoarelor tipuri de informaţii despre elev: informaţii generale; informaţii despre starea sănătăţii; informaţii despre rezultatele obţinute în activitatea şcolară şi extraşcolară; informaţii despre profilul psihologic; informaţii despre orientarea şcolară, profesională şi socială.

Varianta de *fişă şcolară* propusă de noi (vezi Cristea, Sorin, 1991) regrupează aceste categorii de informaţii la nivelul următoarelor structuri operaţionale pe tot parcursul unei trepte şcolare (gimnaziu, liceu, şcoală profesională):

I. *Informaţii generale despre elev*:

1) Nume, prenume; Data şi locul naşterii;

2) Date despre familie (ocupaţia părinţilor, loc de muncă, fraţi, surori/situaţia lor socială, condiţii materiale/de locuit, venit etc.);

3) Mediul socioeducaţional/în familie, cămin, gazdă etc. (condiţii de studiu; atitudinea familiei/a altori factori faţă de şcoală; rolul familiei/altor factori în îndrumarea pedagogică a elevului);

II. *Rezultatele obţinute în activitatea şcolară şi extraşcolară*:

1) Studiul longitudinal privind rezultatele la învăţătură (anul şcolar-disciplina de învăţământ-media trimestrială, anuală — grafic privind progresul/regresul şcolar);

2) Succese deosebite în activitatea şcolară şi extraşcolară;

3) Probleme deosebite în activitatea didactică şi în procesul de integrare socială (în clasă, şcoală, familie, comunitate locală etc.);

III. *Dezvoltarea fizică şi starea sănătăţii elevului*:

1) Antecedente de natură medicală (boli, traume, situaţii deosebite);

2) Defecte, deficienţe fizice, fiziologice, senzoriale (văz, auz etc.);

3) Probleme de sănătate apărute pe parcursul anului/treptei şcolare;

4) Recomandări medicale importante pentru perfecţionarea activităţii elevului în mediul şcolar (prin consultarea şi valorificarea fişei medicale a elevului, în colaborare cu medicul şcolar sau medicul de circumscripţie şi cu familia elevului);

IV. *Caracterizarea psihopedagogică* (anuală, finală/ la sfârşitul treptei şcolare) — vezi *Cunoaşterea elevului*/investigaţia longitudinală-transversală:

1) *Spiritul de observaţie* (percepţia perfecţionată la un nivel superior);

2) *Atenţia* (concentrare, volum, stabilitate, mobilitate, distribuţie);

3) *Deprinderile* (eficienţă, rapiditate, grad de integrare în activitatea de învăţare, muncă productivă, creaţie);

4) *Motivaţia:*

· pentru învăţare: grad de interiorizare a motivului învăţării: învaţă de teamă sau pentru a fi răsplătit, învaţă pentru notă, învaţă pentru autorealizarea personalităţii;

· ierarhia intereselor: de cunoaştere/ştiinţifică, artistică, social-umană; cu caracter aplicativ/tehnologic: industrial, agricol, social-politic, managerial etc.;

· direcţia de evoluţie: motivaţie inferioară (satisfacţii imediate, interese de ordin biologic, material, personal); motivaţie superioară (valori morale, intelectuale, estetice, tehnologice, sportive etc.);

5) *Afectivitatea* (tendinţa spre echilibru-dezechilibru afectiv);

6) *Memoria*: logică-mecanică, rapidă-lentă;

7) *Gândirea*: calitatea operaţiilor fundamentale: analiză-sinteză-abstractizare-generalizare-comparaţie-concretizare *logică, raţională*; calitatea operaţiilor instrumentale: algoritmice-euristice; calitatea procesului de formare şi de valorificare a produselor informaţionale fundamentale: noţiuni, judecăţi, raţionamente, principii, legi, paradigme; calitatea tipului de *structuri informaţional-operaţionale* angajate: raţionamente inductive-deductive-analogice; convergente-divergente;

8) *Inteligenţa generală*, confirmată prin: capacitatea de sesizare a problemelor şi a situaţiilor-problemă; capacitate de rezolvare a problemelor şi a situaţiilor-problemă, capacitate de creare de probleme şi de situaţii-problemă;

9) *Inteligenţă verbală*, confirmată prin calităţile limbajului oral şi scris exprimate la nivelul următorilor indicatori:

· capacitatea de sesizare rapidă a sensului cuvintelor, propoziţiilor, frazelor, de natură ştiinţifică, artistică, filozofică, tehnologică etc.;

· capacitatea de exprimare verbală fluidă, în diferite condiţii şi situaţii cu grad ridicat de solicitare şi de complexitate;

10) *Trăsături temperamentale* ale personalităţii/ exprimate la nivelul bazei sale dinamico-energetice: introvertit-extravertit-combinat; stabil-instabil-combinat; sanguinic-coleric-flegmatic-melancolic;

11) *Trăsături aptitudinale ale personalităţii*/exprimate la nivelul eficienţei activităţii sale, în termen de proces şi de produs: aptitudini generale/aplicabile în toate domeniile, la toate disciplinele şcolare; aptitudini speciale/pentru anumite domenii, discipline şcolare etc;

12) *Trăsături caracteriale ale personalităţii*/exprimate la nivelul raporturilor cu lumea şi cu sine:

· atitudinea faţă de familie, şcoală, comunitate; atitudinea faţă de activitatea de învăţare, muncă productivă, creaţie; atitudinea faţă de sine/tendinţe de supraapreciere-subapreciere-apreciere echilibrată;

· gradul de dirijare voluntară a conduitei (în clasă, şcoală, familie, comunitate locală, societate etc;

· modalitatea de structurare funcţională a atitudinii caracteriale/pondere cognitivă, pondere afectiv-motivaţională, pondere volitivă;

V. *Orientarea şcolară, profesională şi socială*/ exprimată la sfârşitul treptei de învăţământ prin:

· caracterizarea psihologică finală, cu valoare de recomandare pentru viitoarea treaptă de învăţământ sau/şi de activitate socială (cu accent pe trăsăturile generale şi speciale *pozitive*);

· definitivarea deciziei de orientare şcolară, profesională şi socială pe baza stabilirii unei corelaţii optime între: opţiunile elevului şi ale familiei (exprimate anual/vezi aplicarea chestionarelor de orientare şcolară şi profesională) — motivaţiile exprimate de elevi, pe parcursul treptei de învăţământ, pentru anumite discipline şcolare şi domenii de activitate — rezultatele obţinute de elevi, pe parcursul treptei de învăţământ, în activitatea şcolară şi extraşcolară — recomandările *profesorului-diriginte*, profesorilor clasei, altor „actori ai educaţiei" elevului.

Vezi Caietul dirigintelui, Cunoaşterea elevului.

FORMAREA FORMATORILOR

Formarea formatorilor reprezintă activitatea de pregătire profesională inițială și continuă a educatorilor, proiectată și realizată, de regulă, la nivelul sistemului de învățământ.

Conceptul de formare definește „o acțiune socială vitală, esențială, care integrează, între altele, educația, instrucția și învățământul fără a se reduce la acestea" (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.439). Evoluția sa înregistrează *trei momente semnificative* din perspectiva teoriei și a managementului educației:

- *formarea* înțeleasă în sensul filozofiei aristotelice, care evidențiază rolul *formei* de impuls exterior al activității;
- *formarea* înțeleasă în sensul pedagogiei clasice, care evidențiază importanța pregătirii profesionale inițiale, prelungite până la nivelul educației adulților;
- *formarea* înțeleasă în sensul pedagogiei moderne și postmoderne, care evidențiază importanța integrării pregătirii socioprofesionale complexe, inițiale și continue, la nivelul unor modele strategice specifice *educației permanente*.

În condițiile pedagogiei postmoderne, *formarea formatorilor* devine o dimensiune intrinsecă activității de proiectare curriculară a sistemului și a procesului de învățământ (vezi *Curriculum*, *Proiectarea pedagogică*). Eficiența socială a acestei activități depinde, în mod decisiv, de *calitatea procesului de formare a formatorilor* — inițială și continuă — care poate fi organizat în diferite variante operaționale (formarea la distanță, formarea școlară, formarea nonșcolară, formarea adulților, formarea recurentă etc.).

Formarea cadrelor didactice este asigurată în prezent la nivelul învățământului universitar scurt (pentru învățământul primar) și lung (pentru învățământul secundar și superior).

Această modalitate de organizare, pe cale de generalizare în ultimele decenii, dincolo de diversitatea formulelor alese, evidențiază faptul că factorii de decizie politică din majoritatea țărilor au devenit conștienți de necesitatea asigurării unei pregătiri solide, mai ales în domeniul disciplinelor de specialitate. Pe de altă parte, rămâne deschisă problema „formării lor pe plan pedagogic, necesară pentru înțelegerea modului de a învăța al elevilor".

Aceleași tendințe se regăsesc și la nivelul formării continue a cadrelor didactice, care „se limitează la actualizarea cunoștințelor de specialitate". Ieșirea dintr-o asemenea situație presupune reactivarea cunoștințelor psihopedagogice și metodice necesare pentru sensibilizarea cadrelor didactice cu problematica proiectării diferențiate a instruirii în vederea eliminării eșecului școlar (vezi Agenția Națională SOCRATES, 1996, p.145).

Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă soluția structurală adoptată la nivelul sistemelor moderne de învățământ angajate pe calea reformei, în special după 1960—1970. În plan conceptual dar și în contextul practicii pedagogice se confirmă faptul că „modelul formării inițiale, suficientă pentru întreaga carieră profesională, devine un model perimat pentru învățământ" (vezi Blackburn, V., Moisan, C., 1978).

Conceptul de formare continuă definește un ansamblu de activități teoretice și practice, instituționalizate la nivel de sistem, care angajează participarea *educatorilor* în vederea amplificării cunoștințelor lor psihopedagogice, metodice și de specialitate necesare pentru dezvoltarea unor aptitudini și atitudini socioprofesionale optime în raport cu cerințele unui învățământ de calitate.

Activitatea de formare continuă a cadrelor didactice angajează două acțiuni complementare: o acțiune de înnoire și perfecționare a practicilor profesionale prin actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale și o acțiune care vizează reorientarea profesională prin noi competențe validate inclusiv prin obținerea unor diplome. Asamblarea lor anticipează evoluția permanentă a educatorilor în contextul unei activități complexe de „formare avansată", situată dincolo de „simpla reciclare". Ea „răspunde atât nevoilor personale cât și celor organizaționale (...) favorizând astfel dezvoltarea autonomiei educatorului" (vezi Agenția Națională SOCRATES, 1997, p. 8, 9).

Obiectivele formării continue sunt structurate „în jurul a trei poli" (idem, vezi p.9—11):

a) dezvoltarea personală și profesională a educatorilor prin: actualizarea competențelor de bază (psihopedagogice și de specialitate) și însușirea unor noi competențe (în special în domeniul metodic/didacticii de specialitate);

b) ameliorarea calității procesului de învățământ prin: *stimularea interdisciplinarității și a inovației pedagogice* și *angajarea managementului* la nivelul școlii și al clasei de elevi și în planul comportamentelor psihosociale;

c) cunoașterea mediului social și ambiental prin: favorizarea relațiilor cu comunitatea educativă locală (familie, agenți economici etc.), apropierea școlii de

mediul social (economic, politic, cultural), adaptarea la schimbarea socială (culturală, politică, economică).

Conţinutul activităţii de formare continuă a formatorilor reflectă obiectivele evocate prin ofertele proiectate longitudinal şi transversal în diferite variante instituţionalizate (perfecţionare, examene de promovare profesională, cercetări intensive şi extensive, implementarea unor inovaţii didactice, cursuri de management şcolar, schimburi de experienţă, burse de studii/documentare etc.) care respectă particularităţile fiecărui sistem de învăţământ. Aceste oferte vizează, în principiu, următoarele domenii de activitate:

a) proiectarea curriculară a materiei disciplinei/ disciplinelor de specialitate;

b) organizarea managerială a şcolii şi a clasei;

c) (re)orientarea pregătirii psihopedagogice în vederea individualizării instruirii, a optimizării *corelaţiei funcţional-structurale* dintre profesor şi elev;

d) aprofundarea aspectelor sociologice esenţiale care vizează în special relaţiile dintre şcoală-societate, şcoală-comunitate locală, şcoală-familie.

Metodologia activităţilor de formare continuă a cadrelor didactice valorifică strategiile pedagogice afirmate la nivelul *educaţiei permanente*, în general, în domeniul *didacticii adulţilor*, în mod special. Aceasta presupune crearea unui cadru instituţionalizat, situat, de regulă, la nivel postuniversitar, cu implicarea următoarelor *categorii de formatori* (vezi Agenţia Naţională SOCRATES, 1997, p.36, 37):

- formatori permanenţi ai centrelor de formare continuă (care asigură: organizarea stagiilor, reglarea ofertei şi a cererii, managementul acţiunilor de formare);
- formatori ai instituţiilor de formare iniţială (care asigură continuitatea dintre pregătirea iniţială a profesorilor şi perfecţionarea lor ulterioară, în diferite contexte şcolare şi extraşcolare);
- profesori-experţi şi profesori-cercetători (care asigură informarea ştiinţifică de specialitate, psihopedagogică şi metodică, la solicitările cadrelor didactice);
- profesori-inspectori şcolari, directori de unităţi de învăţământ (care asigură informarea ştiinţifică în diferite domenii ale managementului şcolar, la solicitarea cadrelor didactice).

Metodologia activităţilor de formare continuă a cadrelor didactice presupune, în acelaşi timp, perfecţionarea „procedurilor de evaluare", integrarea lor în structurile managementului educaţiei angajate în realizarea funcţiei de reglare-autoreglare a sistemului şi a procesului de învăţământ (vezi *Managementul educaţiei/pedagogic*).

Formarea formatorilor în condiţiile sistemului de învăţământ din România este reglementată în condiţiile prevăzute în Legea Învăţământului (1995) şi în Legea privind Statutul Cadrelor Didactice (1997).

Formarea iniţială a cadrelor didactice este realizată prin instituţii din învăţământul superior de lungă durată (pentru profesorii din învăţământul secundar şi superior) şi de scurtă durată (pentru institutorii din învăţământul primar şi secundar gimnazial) şi prin şcoli normale (pentru educatoarele şi învăţătorii din învăţământul preşcolar şi primar).

Pentru dobândirea statutului de profesor, „studenţii şi absolvenţii instituţiilor de învăţământ superior sunt obligaţi să participe la activităţile *Departamentului universitar pentru pregătirea personalului didactic*". Planul acestei instituţii include „discipline de pregătire teoretică şi practică din domeniile pedagogiei, psihologiei, logicii, sociologiei şi metodicii de specialitate (vezi *Legea Învăţământului*, Capitolul IX, Secţiunea a 3-a, art. 68).

Formarea continuă a cadrelor didactice este realizată prin: activităţi de perfecţionare metodică şi psihopedagogică realizate la nivelul catedrelor sau al colectivelor de specialitate din unităţile de învăţământ; conferinţe, seminarii, dezbateri sau alte forme speciale de perfecţionare, organizate la nivel interşcolar, teritorial şi naţional; cursuri de perfecţionare a pregătirii de specialitate, metodice şi psihopedagogice pentru obţinerea definitivatului şi a gradelor didactice şi pentru susţinerea examenelor de reciclare.

Perfecţionarea cadrelor didactice este realizată în instituţii de învăţământ superior (pentru profesorii din învăţământul secundar) şi în colegii şi licee pedagogice/şcoli normale (pentru educatoarele, învăţătorii şi institutorii din învăţământul preşcolar şi primar).

Valorificarea resurselor pedagogice teritoriale şi locale angajează, în acelaşi timp, responsabilitatea caselor corpului didactic, în calitatea lor de „centre de documentare şi de organizare a activităţilor de perfecţionare şi a celor cu caracter ştiinţific, metodic şi cultural". În această perspectivă, casele corpului didactic „sprijină departamentele sau catedrele de pregătire a personalului didactic din învăţământul superior pentru realizarea perfecţionării".

Principalele forme de perfecţionare a personalului didactic din învăţământul preuniversitar sunt precizate în *Legea privind Statutul Personalului Didactic*, Capitolul III, art. 32(4): activităţi metodico-ştiinţifice şi

psihopedagogice realizate şcolar şi interşcolar; sesiuni metodico-ştiinţifice de comunicări, simpozioane şi schimburi de experienţă; stagii periodice de informare ştiinţifică de specialitate şi în domeniul ştiinţelor educaţiei; învăţământ la distanţă; cursuri fără frecvenţă; cursuri de perfecţionare organizate la diferite niveluri; cursuri de pregătire şi de perfecţionare a personalului de conducere; cursuri postuniversitare; doctorat.

Statutul Personalului Didactic defineşte *conţinutul programelor de perfecţionare*, bazat pe: informare ştiinţifică de specialitate; informare pedagogică, psihologică şi sociologică; informare metodică; informare în domeniul legislaţiei generale şi şcolare; activităţi practice în domeniul specialităţii (vezi Capitolul III, art. 32(5).

Perfecţionarea personalului de conducere din învăţământul preuniversitar este realizată prin „stagii de pregătire în domeniul managementului educaţional" (vezi *Legea privind Statutul Personalului Didactic*, Capitolul III, art. 40).

Perfecţionarea personalului didactic din învăţământul superior se realizează prin: programe de documentare şi schimburi de experienţă la nivel naţional şi internaţional, programe de specializare şi cooperare interuniversitară, în ţară şi în străinătate; diferite forme de învăţământ postuniversitar; programe de cercetare ştiinţifică organizate în ţară şi prin cooperare internaţională; acţiuni de inovare educaţională, de creaţie ştiinţifică, tehnică şi artistică (vezi *Legea Învăţământului*, Capitolul II, art. 164).

Vezi Conducerea şcolii, Inspecţia şcolară, Managementul educaţiei/pedagogic, Managementul organizaţiei şcolare.

FORMELE EDUCAŢIEI

Formele educaţiei reprezintă ansamblul modalităţilor de realizare a acţiunilor şi al influenţelor pedagogice desfăşurate, succesiv sau simultan, în cadrul activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane (vezi *educaţia formală, educaţia nonformală, educaţia informală).*

Clasificarea formelor educaţiei poate urma o traiectorie socială polară, care reflectă gradul de organizare şi eficacitate pedagogică angajat, prin modalităţi variate:

a) la nivel instituţional: educaţia formală, educaţia nonformală;

b) la nivel noninstituţional: educaţia informală.

Educaţia formală, dar şi *educaţia nonformală,* angajează acţiuni (şi influenţe) pedagogice proiectate şi realizate prin intermediul unor instituţii sociale, cu intenţionalitate formativă explicită. Aceste acţiuni nu exclud posibilitatea apariţiei unor influenţe dependente de contextul extern şi intern în care se realizează activitatea.

Educaţia informală declanşează doar anumite influenţe pedagogice noninstituţionale, provenite din direcţia câmpului psihosocial care înconjură acţiunile educaţionale, proiectate şi realizate la diferite niveluri instituţionalizate, formal sau nonformal.

Interdependenţa formelor educaţiei asigură creşterea potenţialului pedagogic al activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii în termeni individuali şi sociali, didactici şi extradidactici.

Interpretările clasice evidenţiază rolul prioritar al *educaţiei formale* care „ghidează, completează şi corectează achiziţiile obţinute prin intermediul educaţiei ocazionale (n. n. -informale) şi nonformale", exercitând „o funcţie integrativă de sinteză a diferitelor experienţe trăite" (Cerghit, Ioan, în *Curs de pedagogie*, coordonatori, Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.29).

Interpretările moderne evidenţiază posibilitatea preluării unor priorităţi şi pe terenul educaţiei nonformale care oferă un câmp motivaţional mai larg şi mai deschis procesului de *formare-dezvoltare* a personalităţii, având o capacitate rapidă de receptare a tuturor influenţelor pedagogice informale, aflate, altfel, într-o expansiune cantitativă greu controlabilă.

Perspectiva instituţionalizării interdependenţelor dintre cele trei forme ale educaţiei solicită *„o reprezentare holistică"*, proiectată circular pe două coordonate pedagogice (idem, vezi p.29, 30):

a) Coordonata orizontală asigură interdependenţa formelor de educaţie pe trei niveluri de referinţă: *nivelul educaţiei formale,* realizat „formal" pe trepte ierarhice; „nonformal", prin activităţi proiectate în afara „curriculumului şcolar"; „informal", prin raportare la influenţele (micro)grupurilor sociale; *nivelul educaţiei nonformale,* realizat „formal" prin obţinerea „certificatelor şi diplomelor"; „nonformal", prin organizarea activităţilor extraşcolare; „informal", prin asimilarea participărilor spontane în actul educaţiei; *nivelul educaţiei informale*, realizat „formal" prin intermediul „locurilor de muncă"; „nonformal", prin intermediul educaţiei familiale; „informal", prin intermediul experienţelor cotidiene;

b) Coordonata verticală asigură interdependenţa formelor educaţiei pe *trei niveluri de referinţă*: *nivelul*

educaţiei formale, realizat „formal" pe treptele ierarhice ale sistemului de învăţământ; „nonformal", prin intermediul „locurilor de muncă"; „informal", prin educaţia familială; *nivelul educaţiei nonformale*, realizat „formal" prin activităţi organizate în afara *curriculumului* şcolar; „nonformal", prin activităţi extraşcolare; „informal", prin educaţie familială; *nivelul educaţiei informale*, realizat „formal" prin influenţele de (micro)grup; „nonformal", prin participări complementare; „informal", prin experienţe cotidiene.

Interdependenţa formelor educaţiei este reflectată în plan didactic la nivelul *instruirii de tip formal-nonformal-informal*:

a) Instruirea de tip formal urmăreşte dobândirea unor cunoştinţe sistematizate prin programe şi manuale şcolare, cunoştinţe organizate pe domenii disciplinare şi interdisciplinare, sub îndrumarea profesorului sau în mod independent;

b) Instruirea de tip nonformal urmăreşte dobândirea unor cunoştinţe complementare, opţional, prin studiu independent sau orientat de profesor, cu asumarea din partea elevului/studentului a unor roluri şi strategii de învăţare specifice;

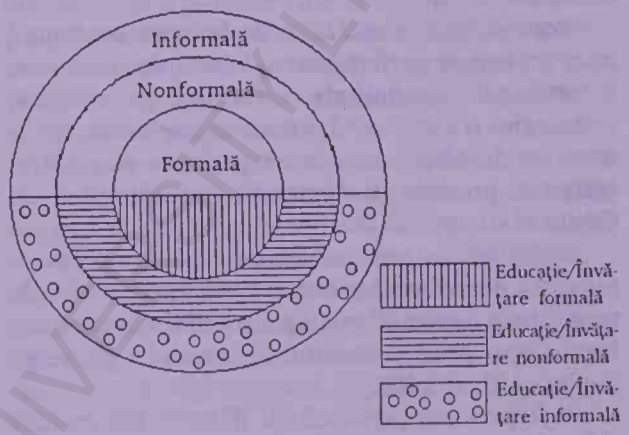
c) Instruirea de tip informal urmăreşte obţinerea unor informaţii din domenii pluridisciplinare, mai puţin abordate în şcoală, informaţii neprelucrate dar valorificabile în direcţia dobândirii unor cunoştinţe complementare.

Dispoziţia concentrică a interdependenţelor dintre cele trei forme ale educaţiei evidenţiază dimensiunea echilibrată a corespondenţelor didactice de tip *formal-nonformal-informal*.

Nucleul central al activităţii, bazat pe *educaţie formală-instruire formală* este înscris în cadrul „cercului" *educaţie nonformală-instruire nonformală*, înscris, la rândul său, în cadrul „cercului" *educaţie informală-instruire informală* (vezi Văideanu, George, 1988, p.228).

Această dispoziţie concentrică sugerează şi modalităţile de articulare posibile între *instruirea formală — instruirea nonformală — instruirea informală*: lecţiile tematice; lecţiile deschise, bazate pe informaţii provenite din mediul informal, organizate interdisciplinar; lecţii deschise, bazate pe informaţii provenite din mediul informal, organizate de echipe pluridisciplinare; activităţi de sinteză (capitol, trimestru, an, ciclu şcolar etc.); activităţi interdisciplinare în domeniul ştiinţelor socioumane, organizate la nivel didactic; activităţi educative (ore de dirigenţie), organizate în echipe interdisciplinare şi pluridisciplinare, care valorifică informaţiile de tip *nonformal-informal*; activităţi de învăţare independentă; activităţi extradidactice şi/sau extraşcolare de tip cercuri ştiinţifice, excursii didactice etc.

SCHEMA GRAFICĂ A INTERDEPENDENŢEI DINTRE EDUCAŢIA/ÎNVĂŢAREA: FORMALĂ-NONFORMALĂ-INFORMALĂ



FORMELE DE ORGANIZARE A ACTIVITĂŢII DIDACTICE

Formele de organizare a activităţii didactice reprezintă modalităţile specifice de proiectare a procesului de învăţământ *la nivelul dimensiunii sale operaţionale*, realizabilă în diferite contexte (frontale-grupale-individuale; în clasă-în afara clasei; şcolare-extraşcolare) conform obiectivelor pedagogice elaborate la nivel general, specific şi concret.

Formele de organizare a activităţii didactice vizează perfecţionarea corelaţiei profesor-elev, realizabilă de-a lungul timpului în raport cu evoluţiile înregistrate la nivelul gândirii pedagogice şi în planul instituţiei şcolare. În această perspectivă este decisivă contribuţia pedagogului ceh Jan Amos Comenius (1592—1670) care a fundamentat sistemul de organizare a activităţii didactice pe clase şi lecţii. Dezvoltarea acestuia până în zilele noastre a angajat numeroase experimente avansate în cadrul unor paradigme de cercetare specifice pedagogiei tradiţionale, moderne şi postmoderne. Ceea ce explică „îmbogăţirea continuă a formelor de organizare a procesului didactic, care fac obiectul a diverse încercări şi în prezent" (vezi Ionescu, Miron; Radu, Ion — coordonatori, 1995, p.220—222).

Taxonomia formelor de organizare a activităţii didactice presupune avansarea unor criterii specifice,

cu valoare pedagogică relevantă. Asemenea criterii vizează: ponderea acţiunii frontale, grupale, individuale în structura de organizare a activităţii didactice; ponderea *metodelor* de comunicare, de cercetare, de experimentare, de aplicaţie, angajate în activitatea didactică; ponderea resurselor şcolare-extraşcolare, implicate în realizarea activităţii didactice.

A) Ponderea acţiunii frontale, grupale, individuale în structura de organizare a activităţii didactice permite avansarea următoarei taxonomii:

a) activităţi în care predomină acţiunea frontală: lecţia, seminarul, cursul universitar, activitatea de cabinet, activitatea de laborator, activitatea în atelier şcolar — lot şcolar — sală de sport şcolară, vizita didactică, excursia didactică, vizionarea-analizarea de spectacole etc.;

b) activităţi în care predomină acţiunea grupală: activităţi didactice specifice unor discipline şcolare (limbi străine, educaţie estetică, educaţie fizică, educaţie tehnologică/instruire asistată pe calculator etc.); consultaţii-meditaţii dirijate (cu scop de recuperare, stimulare, dezvoltare); cercuri de specialitate, realizate disciplinar, *intra-, inter-, transdisciplinar*; cenacluri-serate literare; sesiuni de comunicări ştiinţifice; dezbateri pe teme intelectuale, morale, tehnologice, estetice, sportive etc. realizate disciplinar, *intra-, inter-, transdisciplinar,* cu invitarea unor specialişti; vizite cu scop de documentare ştiinţifică-pedagogică;

c) activităţi în care predomină acţiunea individuală: activităţi independente, studiul în bibliotecă, teme acasă (referate, compuneri, lucrări practice, rezolvări de probleme şi situaţii-problemă), lectură dirijată, lectură suplimentară, elaborarea de proiecte, materiale didactice etc.

B) Ponderea metodelor de comunicare, de cercetare, de experimentare, de aplicaţie, angajate în activitatea didactică, permite avansarea următoarei taxonomii:

a) *activităţi în care predomină metodele didactice de comunicare*: lecţia, cursul universitar;

b) activităţi în care predomină metodele didactice de cercetare: activitatea în cabinetul şcolar, studiul în bibliotecă, vizitele-excursiile didactice;

c) activităţi în care predomină metodele didactice de experimentare: activitatea didactică de laborator, elaborarea de proiecte;

d) activităţi în care predomină metodele didactice aplicative: activitatea în atelierul şcolar; activitatea pe lotul şcolar, activitatea în sala de sport şcolară.

C) Ponderea resurselor şcolare-extraşcolare, implicate în realizarea activităţii didactice, permite avansarea următoarei taxonomii:

a) activităţi realizate în mediul şcolar: lecţia, consultaţiile, meditaţiile individuale şi de grup, studiul în biblioteca şcolară; activităţile realizate în cabinetul şcolar, în laboratorul şcolar, în atelierul şcolar, pe lotul şcolar, în sala de sport şcolară; concursurile (inter)-şcolare;

b) activităţi realizate în mediul extraşcolar: cercurile tehnice, artistice, sportive etc.; activităţi de valorificare a timpului liber (realizate în cluburi, case, tabere ale elevilor/studenţilor etc.), activităţi sportive, artistice, tehnologice (cu valorificarea diferitelor reţele de informatizare); excursii-vizite, vizionări de spectacole etc.

Vezi Formele de organizare a procesului de învăţământ.

FORMELE DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Formele de organizare a procesului de învăţământ reprezintă modalităţile specifice de proiectare şi de realizare a *corelaţiei profesor-elev* determinate la nivel *funcţional-structural*, care, pe de o parte, reflectă conţinuturile angajate, iar pe de altă parte, condiţionează valorificarea acestora conform *scopurilor pedagogice/didactice* urmărite (vezi *Curs de pedagogie* — coordonatori Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.216—219).

Premisele psihologice aflate la baza formelor de organizare a procesului de învăţământ sunt evidente la nivelul structurii tridimensionale a personalităţii elevului/studentului.

a) Dimensiunea globală a personalităţii elevului care este definitorie pentru *trăsăturile generale*, dependente de calităţile speciei umane (capacitatea de învăţare, inteligenţa, creativitatea etc.), constituie *premisa organizării unui învăţământ frontal eficient.*

b) Dimensiunea particulară a personalităţii, care este definitorie pentru *trăsăturile specifice*, evidente la nivelul unor categorii de elevi, constituie *premisa organizării unui învăţământ pe grupe eficient.*

c) Dimensiunea individuală a personalităţii, care este definitorie pentru *trăsăturile unice* ale fiecărui elev, constituie *premisa organizării unui învăţământ individual eficient.*

Învăţământul frontal reprezintă o formă de organizare a procesului de învăţământ care structurează

corelaţia funcţională *subiect-obiect* astfel încât „profesorul îndrumă şi conduce activitatea tuturor elevilor din clasă", iar „fiecare elev efectuează ceea ce i se cere de către profesor" (vezi Ţîrcovnicu, Victor, 1981, p.13).

Această formă de organizare a corelaţiei *profesor-elev* este specifică *învăţământului pe clase şi lecţii* — promovat şi teoretizat de J. A. Comenius, cu peste 300 de ani în urmă — care reprezintă, în esenţă, o modalitate de activitate didactică/educativă *colectivă*, proiectată conform unui scop pedagogic *comun*, realizabil însă în grade diferenţiate, în funcţie de posibilităţile fiecărui elev.

Avantajele învăţământului frontal sunt de natură *socială* (eficienţă economică, relevanţă morală), *pedagogică* (orientare la nivelul educaţiei intelectuale pentru însuşirea cunoştinţelor fundamentale) şi metodică (productivitate în planul perfecţionării activităţii profesorului).

Limitele învăţământului frontal sunt inerente caracterului magistrocentrist şi dirijist al predării-învăţării, „care nu poate asigura decât în rare cazuri participarea tuturor elevilor la procesul de instruire" (idem, p.24).

Depăşirea limitelor semnalate presupune promovarea unor strategii de proiectare curriculară diferenţiată, realizabile inclusiv prin „alternarea organizării frontale a învăţământului cu organizarea lui individuală şi pe grupe" (idem, p.28).

Învăţământul pe grupe reprezintă o formă de organizare a procesului de învăţământ care structurează corelaţia funcţională *subiect-obiect* la nivelul unor microcolectivităţi depistate, de regulă, în cadrul clasei de elevi, plecând de la anumite trăsături tipice care solicită strategii speciale de diferenţiere a instruirii/educaţiei.

Învăţământul pe grupe reprezintă cea mai nouă formă de organizare a corelaţiei *profesor-elev*, fiind o creaţie a curentului sociocentrist, promovat îndeosebi la începutul secolului XX (Roger Cousinet, A. S. Makarenko, Ovid Decroly, Peter Petersen etc.).

Avantajele învăţământului pe grupe sunt evidente în cazul proiectării unor microstructuri şcolare flexibile — instituţionalizate, de altfel, în condiţiile unor discipline şcolare: limbi străine, educaţie estetică, educaţie fizică, educaţie tehnologică etc. — formate, de regulă, din 3—8 membri, care asigură eficientizarea instruirii în condiţii de interacţiune şi de cooperare, relevante inclusiv în cadrul învăţământului frontal (vezi Buzas, Laszlo, 1976).

Eficienţa învăţământului pe grupe depinde de calitatea acţiunilor angajate la nivelul unor strategii de diferenţiere/individualizare a instruirii/educaţiei care asigură orientarea preliminară a profesorilor în legătură cu modul de stabilire a grupelor şi de elaborare a proiectului pedagogic în sens curricular. Aceste strategii asigură depăşirea aspectelor critice constatate în practica şcolii, mai ales la nivelul organizării grupelor în condiţiile polarizării acestora în jurul elevilor *foarte buni-foarte slabi* sau a unui stil educaţional *liberal-autoritar*.

Învăţământul individual reprezintă o formă de organizare a procesului de învăţământ care structurează corelaţia funcţională *subiect-obiect* la nivelul unor raporturi directe, nemijlocite, realizate între profesor şi elev în cadrul clasei sau în afara clasei, în mediul şcolar sau extraşcolar.

Această modalitate de instruire este anterioară învăţământului frontal. Ea corespunde momentului în care societatea, pe de o parte, „avea nevoie de un număr mic de persoane instruite", iar pe de altă parte, nu beneficia de un număr adecvat de cadre specializate în instruirea şi educarea copiilor.

Învăţământul individual evoluează de la soluţia extremă, inaplicabilă social, în cadrul căreia „fiecare profesor lucrează cu un elev în parte în ritmul acestuia", spre strategiile instruirii diferenţiate care angajează un ansamblu de procedee de inspiraţie curriculară, integrate în diferite acţiuni didactice organizate frontal sau în grup: fişe de muncă individuală, teme pentru acasă individuale, sarcini de învăţare (joc, muncă sau creaţie) individualizate în mediul şcolar sau extraşcolar etc. (vezi Ţîrcovnicu, Victor, 1981, p.51—56).

Vezi Formele de organizare a activităţii didactice, Învăţământul frontal, Învăţământul individual, Învăţământul pe grupe.

FUNCŢIILE EDUCAŢIEI

Funcţiile educaţiei desemnează consecinţele psihosociale ale activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane realizabile, în mod obiectiv, la nivel de sistem şi de proces, prin intermediul *finalităţilor* pedagogice elaborate de factorii responsabili, la diferite intervale de timp.

Conceptul de funcţie a educaţiei evidenţiază *specificitatea* activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane, *specificitate* rezultată în urma interacţiunilor retroactive şi proactive realizate cu celelalte instituţii şi fenomene sociale angajate la nivel de subsistem (politic, economic, cultural).

Funcţia reprezintă o *proprietate* esenţială pentru desfăşurarea activităţii unui anumit sistem sau sub-

sistem în condiţiile raportării sale la alt sistem sau la alte subsisteme (vezi *Dictionnaire de la philosophie*, 1995, p.96). Ea vizează *natura specifică* a activităţii a cărei exercitare la niveluri de eficienţă socială adecvate finalităţilor propuse conferă echilibrul sistemului sau subsistemului respectiv.

Funcţia reprezintă, în acelaşi timp, *o relaţie* care reflectă *realitatea specifică* pe care ea o satisface urmărind adaptarea permanentă a acesteia la cerinţele sistemului social global şi ale principalelor sale subsisteme.

Funcţia educaţiei concentrează, pe de o parte, *atributul* activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane realizabil printr-un ansamblu de acţiuni şi operaţii determinate la nivelul sistemului social global şi al principalelor sale subsisteme. Pe de altă parte, *funcţia educaţiei* susţine *relaţia* dintre cerinţele de *formare* exprimate la nivel social şi necesităţile de *dezvoltare* psihologică resimţite la nivelul structurii personalităţii umane.

Funcţia educaţiei angajează, explicit şi implicit, cauza determinantă a unui *fapt social specific*, care „trebuie întotdeauna cercetată în *raportul* pe care ea îl susţine cu un anumit scop social" (*Dictionnaire des sciences humaines — sociologie, psychologie sociale, antropologie*, 1990, p.125).

Funcţiile educaţiei, angajate la nivel general, au un caracter *obiectiv* asigurând echilibrul dinamic al sistemului a cărui activitate *specifică — formarea-dezvoltarea permanentă a personalităţii umane* — este orientată valoric la nivelul finalităţilor sale macrostructurale şi microstructurale, determinate în plan psihosocial (vezi *Finalităţile pedagogice/educaţiei*).

Finalităţile educaţiei au un caracter *subiectiv* urmărind traducerea în practică a funcţiilor educaţiei — angajate la nivel general — prin *proiectarea* unor *decizii de politică* educaţională şi şcolară, incluse în documente oficiale, valabile la scara întregului sistem.

La nivel general trebuie evidenţiată *funcţia centrală* a educaţiei — *formarea-dezvoltarea permanentă a personalităţii* în vederea integrării sociale optime. Realizarea sa implică promovarea unor *funcţii principale* care vizează integrarea personalităţii umane în domeniile ce asigură baza vieţii sociale: domeniul politic/civic, domeniul economic, domeniul cultural.

În această accepţie pot fi evidenţiate trei *funcţii principale* ale educaţiei: funcţia politică/civică; funcţia economică; funcţia culturală. În interiorul acestora, în raport de condiţiile care apar în timp şi spaţiu, pot interveni şi alte funcţii ale educaţiei, definite ca *funcţii derivate* (vezi, de exemplu, funcţia de propagandă sau funcţia de protecţie socială, derivate de la nivelul funcţiei politice/civice; funcţia de specializare profesională sau funcţia de asistenţă socioeconomică, derivate din funcţia economică; funcţia de informare sau funcţia de culturalizare în masă, derivate din funcţia culturală etc.).

Analiza funcţiilor educaţiei presupune raportarea activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii la principalele domenii ale vieţii sociale, înţelese ca subsisteme ale sistemului social global: subsistemul *politic* — subsistemul *economic* — subsistemul *cultural*.

Activitatea de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane concentrează practic o triplă funcţionalitate socială a educaţiei care angajează, simultan sau succesiv, un domeniu de referinţă, o sferă de valori şi o zonă de acţiune reală sau potenţială. Funcţiile educaţiei, delimitate din această perspectivă, evidenţiază conexiunile necesare între orientările valorice asumate şi acţiunile pedagogice declanşate.

Raportarea activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane la principalele domenii ale vieţii sociale, constituite ca subsisteme ale sistemului social global, permite evidenţierea a trei *funcţii principale*/esenţiale ale educaţiei: funcţia *politică/civică*, funcţia *economică*, funcţia *culturală*. Ele concentrează nucleul funcţional *central*, *atributul* specific şi *relaţiile* fundamentale proprii activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane, la nivel de sistem.

Această abordare globală acoperă, în planul conţinutului şi al metodologiei de interpretare pedagogică, formulele extinse în literatura de specialitate la nivelul unor modele analitice, care evidenţiază diverse categorii de funcţii:

- funcţia cognitivă, funcţia economică, funcţia axiologică (vezi Şafran, Oisie, în *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, coordonator, Todoran, Dimitrie, 1982, p.72—74);
- funcţia de selectare şi de transmitere a valorilor de la societate la individ; funcţia de dezvoltare conştientă a potenţialului biopsihic al omului; funcţia de pregătire a omului pentru integrarea activă în viaţa socială (vezi Nicola, Ioan, 1996, p.27, 28);
- funcţia antropologic-culturală, funcţia axiologică, funcţia de socializare, funcţia de profesionalizare (vezi Călin, Marin, 1996, p.26—29).

Funcţia politică/civică a educaţiei implică pregătirea omului pentru integrarea activă în viaţa socială, *valorificând* nevoia de socializare a acestuia.

Funcţia economică a educaţiei implică dezvoltarea conştientă a potenţialului biopsihic al omului, *valorificând* nevoia acestuia de integrare profesională în diferite domenii ale vieţii sociale.

Funcţia culturală a educaţiei implică selectarea şi transmiterea *valorilor* (ştiinţifice, artistice, tehnologice etc.) confirmate la scară socială, respectând fundamentele antropologice ale personalităţii umane.

Interdependenţa *axiologică* a celor trei funcţii evidenţiază, în acelaşi timp, *ponderea pedagogică specifică a funcţiei culturale a educaţiei*, care valorifică, în mod explicit şi implicit, toate (re)sursele şi necesităţile politice şi economice ale activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane. Ea are cea mai mare contribuţie la realizarea funcţiei centrale a educaţiei. Fe de altă parte, celelalte două funcţii principale, funcţia politică/civică şi funcţia economică, sunt realizabile prin medierea funcţiei culturale. Practic, în sens pozitiv, realizarea integrării politice/civice şi economice a personalităţii umane presupune *formarea-dezvoltarea* permanentă a acesteia prin intermediul valorilor specifice *culturii* politice/civice şi *culturii* economice.

Funcţia politică a educaţiei vizează *formarea-dezvoltarea* personalităţii umane în cadrul procesului complex de integrare socială a acesteia, proiectat şi realizat prin intermediul însuşirii şi al aplicării normelor şi valorilor de organizare a comunităţilor umane.

Funcţia politică a educaţiei urmăreşte practic „pregătirea omului pentru integrarea sa *activă* (subl. aut.) în viaţa socială", ca „subiect al relaţiilor sociale" (vezi Nicola, Ioan, 1992, p.22). Angajarea sa exclude tendinţa de „politizare a şcolii" care exacerbează „socializarea metodică a tinerei generaţii", înţeleasă doar ca „supunere în faţa unei autorităţi" (vezi Durkheim, Emile, 1980, p.39).

La nivelul dimensiunii sale pedagogice, funcţia politică a educaţiei asigură medierea „culturii sociale" care înglobează ansamblul reprezentărilor şi al valorilor necesare personalităţii umane în vederea integrării civice depline în condiţiile respectării integrale a „regulilor şi a practicilor de relaţie" ce asigură: realizarea efectivă a reţelelor de roluri şi statusuri sociale; rezolvarea operativă a conflictelor de grup; reglarea raporturilor dintre interesele de ordin general — teritorial — local — particular — individual; angajarea luptei pedagogice „contra pasivităţii populaţiei" (vezi Chombart de Lauwe, Paul-Henry, 1982, p.135—144).

Funcţia politică a educaţiei reduce tentaţia puterii de „a folosi educaţia ca simplu mijloc de supravieţuire şi de conservare a unei societăţi". Ea dinamizează raportul existent între „educaţie şi societate", la două niveluri de referinţă: la nivelul macrostructural al deciziei necesare pentru definirea „societăţii pedagogice vizate"; la nivelul microstructural al deciziei, necesare pentru definirea „relaţiilor de putere educaţională" dintre educator şi cel educat (vezi Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston, 1969, p.109—117).

Funcţia economică a educaţiei vizează *formarea-dezvoltarea* personalităţii umane ca potenţială „forţă de muncă", angajată în proiectarea şi realizarea unei activităţi utile din punct de vedere social.

Această funcţie urmăreşte valorificarea potenţialului *bio-psiho-social* al personalităţii, pe tot parcursul vieţii, în vederea integrării sale imediate sau virtuale într-o activitate *direct sau indirect productivă*, conform normelor şi criteriilor valorice operabile la nivelul culturii muncii şi al tehnologiei, în fiecare stadiu de dezvoltare a societăţii.

Funcţia economică a educaţiei vizează *cultura muncii* — care reflectă capacitatea personalităţii umane de a produce eficient valori materiale şi spirituale, relevante social — şi *cultura tehnologiei* — care reflectă capacitatea personalităţii umane de a aplica eficient ştiinţa în diferite domenii de activitate.

Formarea-dezvoltarea personalităţii, ca potenţială „forţă de muncă", angajează toate dimensiunile, formele şi vârstele educaţiei, chiar dacă unele dintre acestea au, în particular, o pondere specifică. Proiectarea şi realizarea funcţiei economice a educaţiei are o semnificaţie generală, mediată cultural prin:

- prioritatea acordată întotdeauna raporturilor sociale şi pedagogice existente la nivelul activităţii de muncă;
- includerea în sfera „forţei de muncă" nu numai a calităţilor de ordin fizic şi intelectual, ci şi a celor de ordin afectiv-motivaţional şi atitudinal-caracterial;
- reproiectarea raporturilor dintre „producţie" şi „consum" din perspectiva regulilor manageriale de organizare a muncii (vezi Chombart de Lauwe, Paul-Henri, 1982, p.122—127);
- regândirea scopurilor productive ale educaţiei „nu ca o subordonare a acesteia faţă de exigenţele economiei", ci ca o posibilitate efectivă de „formare a unor tineri capabili să-şi asume răspunderi" (vezi Thomas, Jean, 1977, p.24, 25).

Funcţia culturală a educaţiei vizează *formarea-dezvoltarea* personalităţii umane prin intermediul valorilor spirituale acumulate şi validate social, în timp şi spaţiu. Aceste valori mediază pedagogic şi realizarea funcţiei politice şi economice a educaţiei, datorită

efectelor lor formative superioare, resimţite durabil la nivelul conştiinţei individuale şi sociale.

Funcţia culturală a educaţiei reflectă *o triadă de cerinţe pedagogice*:

· o cerinţă *cognitivă*, bazată pe activitatea de cunoaştere a naturii şi a societăţii;

· o cerinţă *axiologică*, bazată pe activitatea de „valorizare", care angajează „împlinirea cunoaşterii prin raportarea la nevoile, scopurile şi aspiraţiile omului";

· o cerinţă *inovatoare*, bazată pe activitatea de creaţie, proprie personalităţii umane, aptă de (auto)-perfecţionare (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.104, 105).

În raporturile sale cu educaţia, cultura dobândeşte valoarea unui „numitor comun" care „nu poate fi definit prin conţinutul său — decât într-un mod foarte elementar — ci prin atitudinea şi felul de a aborda problemele" pedagogice esenţiale. Aceasta permite proiectarea nivelului optim al educaţiei în cadrul fiecărei vârste psihologice şi „etape şcolare", respectând:

· stadiul *instrumental* al culturii: iniţierea solidă în „instrumentele culturii" de scris, citit, calcul;

· stadiul *aplicativ*: aplicarea instrumentelor şi a cunoştinţelor fundamentale;

· stadiul *„reflexiv"* şi de *„specialitate"*: aplicarea cunoştinţelor generale şi de specialitate în diferite domenii „teoretice", „tehnologice" şi „profesionale";

· stadiul *„creativ"* — „rar atins de subiecţii obişnuiţi" — cunoştinţe, concepte, ipoteze, instrumente noi (vezi Mialaret, Gaston, 1981, p.52—57).

Funcţia culturală a educaţiei oferă criteriul stabil de selectare valorică a conţinuturilor pedagogice esenţiale pentru calitatea activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane. Ea devine implicit funcţie axiologică a educaţiei, proiectând şi realizând saltul de la „creşterea cantitativă a informaţiei" la „dezvoltarea calitativă" a personalităţii umane (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.210).

Funcţia *culturală-axiologică* a educaţiei asigură selectarea şi transmiterea valorilor dar şi însuşirea temeinică şi exploatarea creativă a acestora.

Selectarea valorilor angajează toate domeniile culturii: arta, ştiinţa, tehnologia, politica, economia, morala, religia etc. Criteriul pedagogic activat vizează contribuţia formativă maximă a valorilor alese la nivelul fiecărei vârste psihologice şi etape şcolare.

Transmiterea valorilor în vederea însuşirii lor temeinice şi a exploatării lor creatoare angajează toate resursele pedagogice ale *celui* care educă şi ale *celui* educat. Aceste resurse perfectibile la nivelul acţiunii educaţionale reflectă toate interdependenţele funcţionale, de ordin politic, economic şi cultural, asimilate pedagogic în cadrul activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane.

Ponderea funcţiei culturale a educaţiei reflectă autonomia pedagogică a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii prin „vehicularea, selectarea, actualizarea şi valorificarea experienţei sociale" necesare pentru „integrarea eficientă şi rapidă a individului în societate" (vezi Şafran, Oisie, în *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, coordonator, Todoran, Dimitrie, 1982, p.71).

Funcţia culturală are o pondere specifică în cadrul activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii asigurând autonomia acesteia prin medierea pedagogică a intenţiilor şi intervenţiilor politice şi economice, exersate în mod obiectiv sau subiectiv, direct sau indirect, de la nivelul sistemului social global.

Funcţia culturală poate fi interpretată astfel nu numai ca o funcţie axiologică a educaţiei, ci chiar ca o funcţie socială generală a educaţiei. În această accepţie, ea evidenţiază, pe de o parte, raporturile de interdisciplinaritate necesare pedagogiei în analiza activităţii sale, iar pe de altă parte, individualizează şi fixează o anumită zonă de acţiune care constituie obiectul propriu de studiu al pedagogiei în contextul ştiinţelor socioumane.

Ponderea axiologică a funcţiei culturale a educaţiei asigură substanţa „teleologică" şi „tehnologică" (vezi Planchard, Emile, 1992, p.46—47) a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii. Aceasta integrează, la nivelul aceluiaşi scop pedagogic general, proiectarea şi realizarea sa ca „subiect al relaţiilor sociale" (vezi funcţia politică a educaţiei) şi ca „forţă de muncă" eficientă (vezi funcţia economică a educaţiei).

Prin valorile promovate constant la scară socială, funcţia culturală a educaţiei susţine, în mod explicit sau implicit, (şi) proiectarea şi realizarea efectivă a funcţiei politice şi a funcţiei economice a educaţiei, înţelese în interacţiunea lor la un nivel pedagogic superior.

Eludarea sau neglijarea funcţiei culturale a educaţiei duce la diluarea sau chiar la compromiterea funcţiei politice a educaţiei sau a funcţiei economice a educaţiei. Fenomenul este, de altfel, confirmat în istoria educaţiei în cazul promovării unor tendinţe de „politizare" sau de „politehnizare" a şcolii. Aceste tendinţe, asumate uneori chiar în mod oficial, per-

turbă nu numai raporturile structurale firești dintre „educator" și „educat", ci și resursele pedagogice disponibile în cazul funcției politice sau economice a educației, parazitate artificial la nivelul unor clișee administrative lipsite de relevanță socială pe termen mediu și lung.

Funcția culturală-axiologică a educației reprezintă, astfel, funcția *specifică* educației, datorită resurselor sale maxime de *formare-dezvoltare* a personalității activate efectiv prin transmiterea, asimilarea și exploatarea creatoare a tuturor valorilor creației spirituale, inclusiv a celor existente la nivelul vieții politice și economice. Această funcționalitate specifică a educației determină calitatea și dinamica structurală a acțiunii educaționale, bazată pe corelația dintre „*educator*" și „*educat*".

FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI

Fundamentele pedagogiei reprezintă o disciplină de studiu inclusă, de regulă, în planul de învățământ al facultății de specialitate (*pedagogie, științele educației*). *Evoluția acestei discipline universitare* este sugerată și de numele adoptat în diferite variante de proiectare a planului de învățământ: *Introducere în pedagogie, Fundamentele pedagogiei, Probleme fundamentale ale pedagogiei/educației, Teoria educației, Teoria generală a educației* (vezi *Teoria educației*).

Obiectivele acestei discipline universitare reflectă eforturile întreprinse la nivelul cercetării științifice specifice domeniului educației, eforturi creatoare necesare pentru clarificarea *„nucleului epistemic tare"* al pedagogiei. Dintr-o asemenea perspectivă, pot fi sesizate trei modalități de abordare a *fundamentelor educației* care vizează:

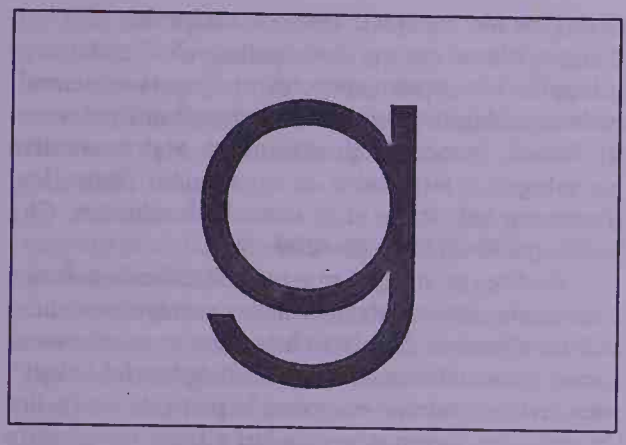
A) Afirmarea *pedagogiei generale* ca „ramură principală în sistemul științelor pedagogice" care studiază „trei grupe mari de probleme": *a) bazele biologice, psihologice și sociologice ale educației* (obiectul/domeniul științelor pedagogice, natura și structura fenomenelor educative; educabilitatea; factorii educației; direcțiile cercetării pedagogice; evoluția gândirii pedagogice); *b) teoria educației*: intelectuale/cultura științifică; morale/cultura etică; estetice/cultura estetică; fizice/cultura fizică; tehnologice/cultura tehnologică generală; *c) formele de organizare ale educației* (*teoria*: predării; lecției; învățării; conducerii colectivului și a instituțiilor școlare și extrașcolare) — vezi Todoran, Dimitrie, în *Fundamenta paedagogiae*, vol. I, sub redacție, Todoran, D., Văideanu, G., 1970, p.19—20.

B) Analiza *problemelor fundamentale ale pedagogiei*, „care tinde să descopere legile ce intervin în desfășurarea fenomenelor educaționale" în vederea stăpânirii și a valorificării acestora prin raportarea lor la conceptele de bază ale domeniului: *educație, funcțiile* și *finalitățile educației, structura/configurația acțiunii educaționale, metodologia acțiunii educaționale, dimensiunile educației* (intelectuală, tehnologică, morală, estetică, fizică), *educația permanentă, cercetarea pedagogică* (vezi *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, coordonator, Todoran, Dimitrie, 1982).

C) Definitivarea unei *teorii generale a educației*, care angajează dimensiunea *funcțional-structurală* specifică domeniului prin intermediul unor *concepte fundamentale/de bază*, care asigură *stabilizarea „nucleului epistemic tare"* al științelor pedagogice: *educație* (funcțiile-structura educației; conținutul/*laturile* educației, formele educației, proiectarea educației, direcțiile de evoluție ale educației); *sistemul de educație*/învățământ; *finalitățile educației*; *reforma educației* (vezi Cristea, Sorin, 1996, C; *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.1357, 1361—1362).

Vezi Gândirea pedagogică, Pedagogia, Teoria educației.

BCU IAȘI



GÂNDIREA PEDAGOGICĂ

Gândirea pedagogică reprezintă ansamblul conceptelor fundamentale şi operaţionale integrate sistematic la nivelul unor teorii şi doctrine despre educaţie şi instruire, experimentate şi validate la scară socială, în funcţie de anumite criterii confirmate în plan ştiinţific.

Analiza gândirii pedagogice presupune avansarea unor criterii metodologice exersate, de altfel, în cadrul literaturii de specialitate, îndeosebi în cercetările efectuate din perspectivă istorică, filozofică, teoretică/epistemologică, practică/didactică.

Perspectiva de analiză istorică urmăreşte prezentarea „cât mai obiectivă" a tezelor fundamentale ale sistemelor teoretice educative. Evaluarea gândirii pedagogice presupune astfel întemeierea unui „crez" care permite înţelegerea faptului că „o generaţie continuă pe cea precedentă, adăugând, celor deja constituite, valori noi" (vezi Stanciu, Ion, Gh., 1995, p.12, 13).

Analiza istorică a gândirii pedagogice angajează următoarele coordonate metodologice:

a) prezentarea principalelor direcţii, (re)cunoscute în teoria educaţiei, şi a efectelor lor evidente la nivelul politicii şcolare;

b) asumarea perspectivelor epistemologice necesare pentru analiza unor fenomene dezvoltate prin „teoriile clasice" dar şi prin „cercetările empirice";

c) definitivarea opţiunilor valorice prin intermediul conceptelor de bază afirmate în cadrul unor „doctrine, curente şi idei" angajate într-un amplu proces de „ştiinţifizare".

Raportul dintre teorie şi practică marchează discursul pedagogic de-a lungul istoriei, dobândind accente specifice în condiţiile modernizării educaţiei în perioada tranziţiei de la problematica secolului XIX la problematica secolului XX. Relaţia dintre „şcolile noi" şi „educaţia nouă" stimulează o nouă gândire pedagogică. Ea contestă fundamentele filozofice ale instituţiilor tradiţionale impregnate de „herbartianism" (vezi teoria treptelor lecţiei, devenită o dogmă: *claritatea-asocierea-sistema-metoda*).

În acest context, prin „asimilarea ideilor de avangardă ale lui J.-J. Rousseau, L. Tolstoi, R. Tagore, este conturată o nouă viziune de formare a personalităţii care valorifică „mişcarea pentru educaţia estetică" şi nevoia de organizare a „educaţiei extraşcolare care are o cuprindere mai largă decât activitatea şcolară (...) luând în consideraţie gusturile şi interesele copiilor şi tinerilor".

Aspiraţia spre ştiinţifizare a pedagogiei debutează, într-un fel, prin „constituirea unei ştiinţe despre copil — paidologia". Aceasta marchează limitele „unei educaţii naturale şi individualiste" susţinută de Ellen Key în cartea sa *Secolul copilului* (apărută în 1900).

„Maiestatea sa copilul" are nevoie însă de o orientare valorică a educaţiei (*ideal-scopuri-obiective*). Aceasta presupune revenirea la problematica filozofică a educaţiei. Pe de altă parte, presiunea ştiinţelor experimentale aflate în ascensiune solicită desprinderea pedagogiei de filozofia abstractă. Această aspiraţie caracterizează ambele tendinţe de „ştiinţifizare a pedagogiei": *tendinţa psihologizantă* — care subliniază importanţa individualizării educaţiei, prin „raportarea copilului la sine" (vezi A. Binet, *Ideile moderne despre copil*, 1910); *tendinţa sociologizantă* — care defineşte scopul educaţiei în legătură cu „constituirea elementului social al fiinţei (vezi E. Durkheim, *Educaţie şi sociologie*, 1922).

Cele două tendinţe vor marca întreaga istorie a gândirii pedagogice, afirmată pe parcursul secolului XX. „Revoluţia copernicianã" realizată de „educaţia nouă" valorifică ideile originale lansate deja de J.-J. Rousseau (vezi *Emil sau despre educaţie*, 1762) într-o succesiune de „încercări unificatoare" care vizează depăşirea opoziţiei dintre factorul psihologic şi cel social:

· John Dewey (1859—1952): activitatea practică — sursă a cunoaşterii; educaţia — „proces de creştere", de dezvoltare;

· Maria Montessori (1870—1952): valorificarea libertăţii de manifestare a copilului — condiţie fundamentală a educaţiei, cu efecte la nivel de *teorie* şi de *metodă*;

· Edouard Claparede (1873—1940): „satisfacerea trebuinţelor" — baza unei *educaţii funcţionale* şi a „unei şcoli pe măsură";

· Ovid Decroly (1871—1932): interesul copilului — criteriul principal în organizarea conţinutului şi în desfăşurarea procesului de instruire.

În perioada interbelică pot fi evidenţiate următoarele curente de gândire pedagogică dezvoltate pe filiera ideilor „educaţiei noi":

· instruirea individualizată bazată pe studiu independent în bibliotecă, laborator etc. şi pe consiliere pedagogică adecvată (*Planul Dalton*, 1919) şi pe introducerea claselor mobile (*Sistemul Winnetka*, 1920), lansată în S.U.A. şi răspândită, ulterior, în învăţământul particular din Anglia, Olanda şi din Ţările Scandinave;

· „şcoala activă", bazată pe valorificarea „metodei active" în contextul unui mediu educativ şi în condiţiile unei „autorităţi consimţite" în cadrul muncii în echipă propusă pentru realizarea unor activităţi practice propuse (vezi Adolphe Ferriere, *Şcoala activă*, 1922, *Practica şcolii active*, 1922);

· „pedagogia culturii", care concepe procesul de învăţământ în funcţie de trei obiective fundamentale (receptarea valorilor culturale-trăirea valorilor culturale-crearea de noi valori culturale) care vizează formarea unei personalităţi individualizate (vezi Eduard Spranger, 1882—1963);

· „pedagogia psihanalitică", bazată pe valorificarea ideilor lui Siegmund Freud (1856—1939), la nivelul unei *teorii afective a învăţării*;

· „pedagogia cooperării" în cadrul „muncii pe echipe", bazată pe valorificarea particularităţilor individuale ale elevului (Roger Cousinet, 1881—1973; Peter Petersen, 1855—1936) sau pe resursele morale ale colectivităţii (A. S. Makarenko, *Poemul pedagogic*, 1933—1935; *Cartea pentru părinţi*, 1937; *Steaguri pe turnuri*, 1938).

În a doua jumătate a secolului XX, evoluţia gândirii pedagogice este marcată de cerinţele reformelor şcolare care au impus elaborarea unor lucrări de analiză a sistemelor educaţionale, realizate în termeni de filozofie, de politică sau de economie a educaţiei (vezi Philip Coombs, *Criza mondială a educaţiei*, 1968; Edgar Faure, *A învăţa să fii*, 1972; Jean, Thomas, *Marile probleme ale educaţiei în lume*, 1975; George Văideanu, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, 1988).

În această perspectivă, gândirea pedagogică modernă şi postmodernă valorifică teoriile psihologice ale învăţării (Piaget, Galperin, Skinner, Bruner, Bloom etc.) şi ideile principale dezbătute în filozofia educaţiei (neotomismul, personalismul, existenţialismul, pragmatismul, perenianismul, esenţialismul, reconstrucţionismul etc.) şi în analiza sociologică a sistemelor de învăţământ (Bourdieu, Passeron, Bernstein, etc.) — vezi Stanciu, Ion, Gh., 1995, p.238—283; 292—299.

Gândirea pedagogică românească reflectă evoluţiile universale consemnate în primele decenii ale secolului XX. Confirmarea „legislaţiei haretiene" exprimă nevoia „unei educaţii ancorate în realităţile româneşti", deschisă spre valorile europene. În perioada interbelică înregistrăm „aspiraţia spre un sistem de gândire pedagogică românească", relevant prin articularea a trei tendinţe fundamentale:

a) Pedagogia filozofică: pedagogia formativ-organicistă (G. G. Antonescu, 1882—1955); pedagogia culturii (Ştefan Bârsănescu, 1895—1984); pedagogia personalitară (Ctin Narly, 1896—1956);

b) Pedagogia sociologică: sociologia educaţiei (Dimitrie Gusti, *Sociologia şi pedagogia satului*, 1943; I. C. Petrescu, *Regionalismul educativ*, 1933; Stanciu Stoian, *Din problemele localismului educativ*, 1931; Petre Andrei); politica educaţiei (Simion Mehedinţi, şcoala poporului, 1923; I. I. Gabrea, *Şcoala românească. Structura şi politica ei*, 1933; Onisifor Ghibu, *Puncte cardinale pentru o concepţie românească a educaţiei*, 1944);

c) Pedagogia psihologică şi experimentală (Vladimir Ghidionescu; Grigore Tabacaru, *Introducere în psihologia experimentală*, 1924; Dimitrie Todoran, *Psihologia educaţiei*, 1942; Dumitru Muster).

Evoluţia gândirii pedagogice româneşti în cea de-a doua jumătate a secolului XX este marcată de trei tendinţe semnificative la nivelul politicii educaţiei care: a) plasează „şcoala între cerinţa subiectivă de îndoctrinare şi nevoia obiectivă de specialişti"; b) menţine pedagogia în impas prin „marginalizarea eforturilor de elaborare teoretică în domeniul educaţiei şi învăţământului"; c) deschide cercetarea pedagogică în direcţia problematicii teoretice şi practice a reformei învăţământului — după 1990 (vezi Stanciu, Ion, Gh., 1995, p.314—352).

Perspectiva de analiză filozofică (vezi Suchodolski, Bogdan, 1970) angajează un alt criteriu de abordare a „aspectelor istorice" ale educaţiei şi instruirii. Acestea sunt subordonate „înţelegerii problematicii esenţiale care condiţionează atât cuceririle, cât şi erorile gândirii pedagogice moderne" (idem, p.9).

Criteriul propus urmăreşte descoperirea unor corespondenţe între evoluţiile înregistrate la nivelul teoriei educaţiei şi concepţiile dezvoltate în cadrul marilor curente filozofice. Sunt evidenţiate astfel două tendinţe fundamentale, semnificative în planul gândirii pedagogice:

· tendinţa dezvoltată la nivelul *pedagogiei esenţei*, care are în vedere modelul unui om abstract — ideal, perfect, desăvârşit;

· tendinţa dezvoltată la nivelul *pedagogiei existenţei*, care are în vedere modelul unui om concret — natural, perfectibil, integrabil într-o anumită comunitate socială.

Criteriul prezentat susţine ipoteza „unui conflict fundamental al gândirii pedagogice" care poate fi analizat la nivelul istoriei educaţiei, din antichitate până în zilele noastre.

Pedagogia esenţei reflectă concepţiile filozofice afirmate în Antichitate, în Evul Mediu, în Epoca Renaşterii. Aceste concepţii propun un model educaţional abstract, prezentat în diferite variante:

· *Ideea* (Platon, 427—347 î.e.n.), *Forma* — exterioară materiei, existenţei umane (Aristotel, 384—322 î.e.n.) — în pedagogia dezvoltată în perioada Antichităţii;

· *Dumnezeu, spiritul perfecţiunii* — în pedagogia creştină, dezvoltată în perioada Evului Mediu (Thomas D'Aquino, 1225—1274);

· *Natura*, înţeleasă ca „ sistem originar şi esenţial" — în pedagogia dezvoltată în perioada Renaşterii (J. A. Comenius, 1593—1670; J. Locke, 1632—1704.).

Începuturile pedagogiei existenţei sunt sesizabile pe fondul afirmării unor „curente ideologice ale Renaşterii care au încercat să meargă cu îndrăzneală pe calea unei concepţii care acordă oamenilor dreptul de a trăi conform propriilor lor idei" (idem, p.18). Din această perspectivă, semnificative sunt contribuţiile lui: Rabelais (1490—1553) — care prin „aventurile lui Pantagruel" analizează, de fapt, posibilitatea educării unui om concret — şi Montaigne (1553—1592) — care, în *Eseuri*, critică dogma supunerii celui educat şi caracterul superficial şi verbalist al *pedagogiei esenţei*.

Conflictul deschis între pedagogia esenţei şi pedagogia existenţei este lansat de J.-J. Rousseau (1712—1778). El abordează *conceptul de natură din perspectiva existenţei copilului* fără a căuta esenţa acesteia. „Izvorul educaţiei este în natură". Omul este bun prin natura sa. Educaţia trebuie deci să valorifice această natură nu să meargă împotriva ei, prin modele abstracte impuse de societate.

Modelul de educaţie propus de J.-J. Rousseau „a constituit prima tentativă radicală şi înflăcărată de opoziţie fundamentală faţă de pedagogia esenţei, de creare a unei perspective pentru o pedagogie a esenţei" (idem, p.28). Acest model este dezvoltat la nivelul unei teorii a învăţământului primar susţinută de J. H. Pestalozzi (1746—1827) — care urmăreşte dezvoltarea copilului în raport cu înzestrarea sa naturală şi cu experienţa sa socială — şi Fr. Frobel (1782—1852) — care elaborează prima lucrare de pedagogie a jocului.

Replica pedagogiei existenţei în secolele XVIII—XIX are loc pe fondul valorificării unor teze fundamentale dezvoltate la nivelul filozofiei clasice germane. Aceste teze contribuie la elaborarea unui model de ideal al educaţiei definitoriu pentru pedagogia esenţei.

Filozofia idealismului obiectiv contribuie — în special prin intermediul „criticismului" lui Im. Kant (1724—1804) — la elaborarea idealului modern al educaţiei care angajează conştiinţa activă a omului (spre deosebire de idealul tradiţional impus care viza doar receptivitatea omului) exprimată prin marile sale creaţii: ştiinţa — arta — morala. Pentru idealul educaţiei decisivă este legea morală fundamentală, obligatorie pentru toţi. Universalitatea idealului educaţiei angajează, în acelaşi timp, capacitatea omului de participare la dezvoltarea spiritului obiectiv (implicarea în cultură, în instituţiile statului), teoretizat de G. W. F. Hegel (1770—1831).

Filozofia idealismului subiectiv (J. G. Fichte, 1762—1814) evidenţiază tocmai necesitatea raportării idealului universal la activitatea eului. Aceasta presupune „considerarea idealului drept o realitate născută din activitatea eului şi nu drept un model sau normă impusă" din afară (vezi Suchodolski, Bogdan, 1970, p.31).

Principiile pedagogiei esenţei avansează, astfel, un anumit *umanism raţionalist* „care caută să înlăture elementele idealismului antic şi ale tomismului medieval (...) dar şi speculaţiile filozofice moderne greu de verificat şi întotdeauna subiective" (idem, 1970, p.40).

Afirmarea pedagogiei existenţei, în secolele XIX — XX continuă linia lansată de J.-J. Rousseau pe diferite coordonate filozofice proprii idealismului subiectiv (S. Kierkegaard, (1813—1855) — o existenţa fundamentată din perspectiva „stratului etic, profund, al vieţii umane"; Fr. Nietzche, (1844—1900) — o educaţie care formează „voinţa de putere" a individualităţii umane) şi *teoriei evoluţiei*, formulată la mijlocul

secolului XIX de Ch. Darwin (1809—1882) — care o aplică la nivelul naturii — şi de H. Spencer (1820—1903) — care o extrapolează în planul vieţii sociale.

Pedagogia existenţei propune un nou ideal al educaţiei care vizează adaptarea personalităţii la cerinţele vieţii sociale. În viziunea lui H. Spencer idealul educaţiei reprezintă „forţa menită să dirijeze viaţa". El determină apariţia unor noi criterii „de alegere a materiilor care trebuie predate" (vitalitate-sănătate-moralitate-sociabilitate-recreativitate).

Reîntoarcerea la copil presupune în acelaşi timp elaborarea unei metodologii proprii pedagogiei existenţei, dezvoltată în diferite variante de:

· Ed. Claparede (pedagogia funcţională), Ov. Decroly (pedagogia centrelor de interese) — care pun accent pe rolul motivaţiei elevului;

· J. Dewey (1859—1952) — pedagogia pragmatică a acţiunii care valorifică experienţa de viaţă a elevului, integrată la nivelul proiectării pedagogice (replică dată modelului didacticist herbartian, care anticipează modelul proiectării curriculare);

· H. Bergson (1859—1941) — pedagogia creativităţii, care consideră educaţia „rezultatul evoluţiei unui elan creator", iar creaţia un ideal care stimulează adaptarea personalităţii la cerinţele existenţei;

· E. Durkheim (1857—1917) care contribuie la „existenţializarea pedagogiei esenţei" prin reorientarea pedagogiei sociale — aflată anterior în situaţia de „variantă a pedagogiei esenţei" — în direcţia pedagogiei existenţei, „exact cum se întâmplase şi cu pedagogia întemeiată pe noţiunea de natură" (vezi Suchodolski, Bogdan, 1970, p.55).

Pe această filieră filozofică, „pedagogia existenţei devine în secolul al XX-lea şcoala fundamentală a gândirii pedagogice" (Suchodolski, Bogdan, 1970, p.42).

Conflictul dintre pedagogia esenţei şi pedagogia existenţei rămâne de actualitate şi *în condiţiile „Educaţiei noi"*, definitorii în prima jumătate a secolului XX.

În interiorul acestui curent care aspiră la reformarea educaţiei prin raportare la un anumit *model al existenţei* este înregistrată contradicţia între *gândirea pedagogică pedocentristă/psihocentristă* — care pune accent pe dezvoltarea elevului — şi *gândirea pedagogică sociocentristă* — care pune accent pe adaptarea elevului la cerinţele societăţii.

Pedagogia modernă a existenţei evidenţiază importanţa „participării individului la lumea istorică şi socială". Teoriile lansate, plecând de la sociologia lui E. Durkheim, pledează pentru „înţelegerea intelectuală a exigenţelor sociale ale momentului" şi pentru promovarea acelor forme de viaţă colectivă asociativă, supraindividuală, comunitară, perfectibile în cadrul pedagogiei (micro)grupului social (idem, vezi p.75, 81).

Pedagogia modernă a esenţei analizează personalitatea umană dincolo de primele trei trepte ale fiinţei individuale: psihobiologică, socială, culturală. Ea analizează „adevărata educaţie care se referă la cea de-a patra treaptă a fiinţei individuale, treapta metafizică" (pedagogia personalistă, pedagogia existenţialistă etc.) — idem, p.82—84.

Rezolvarea conflictului la nivelul gândirii pedagogice moderne presupune elaborarea unei teorii care asigură stabilirea unei corelaţii optime între *idealul educaţiei* — care reprezintă *pedagogia esenţei* — şi *activitatea* necesară pentru realizarea educaţiei în perspectiva viitorului — care reprezintă pedagogia existenţei.

Perspectiva de analiză teoretică (vezi Ulmann, Jacques, 1978, p.137—153) evidenţiază originile gândirii pedagogice moderne confirmate în secolul al XVIII-lea în condiţiile unei *noi problematici a educaţiei* lansată de J.-J. Rousseau.

Opoziţia dintre natură şi educaţie influenţează dezvoltarea gândirii pedagogice prin avansarea „postulatului finalităţii naturale" a activităţii de formare a personalităţii. Pe de altă parte, apariţia sociologiei permite interpretarea relaţiilor pedagogice din perspectiva faptelor sociale, valorificabile în sens cultural dar şi economic sau politic. În acelaşi timp, reacţia „educaţiei noi" atrage atenţia asupra importanţei factorului psihologic, individual.

Problema fundamentală a gândirii pedagogice moderne devine problema *raportului dintre natură şi cultură*. Răspunsurile şi soluţiile date în cadrul doctrinelor pedagogice dezvoltate de-a lungul secolului XX pot fi grupate în funcţie de accentul pus pe:

· *opţiunea* luată în favoarea naturii sau a culturii (posibilă în diferite variante sociologice sau psihologice);

· *concilierea* între natură şi cultură (realizabilă în termeni de adaptare psihologică şi socială sau de aplicare a unor idei de inspiraţie psihanalitică);

· *depăşirea* opoziţiei dintre natură şi cultură, realizabilă în perspectiva unei *societăţi autentice*, deschisă în direcţia valorificării „teoriilor autogestiunii".

Evoluţia gândirii pedagogice contemporane reflectă tensiunea unui alt conflict dezvoltat o dată cu apariţia şi extinderea „ştiinţelor educaţiei" care, pe de o parte, au dobândit „o entitate universitară" dar pe de altă parte, au, în continuare, un statut epistemologic incert. Acest

conflict este întreţinut la nivelul următoarelor *situaţii-problemă* care constituie tot atâtea *teme de provocare pentru gândirea pedagogică modernă şi postmodernă* (vezi Ulman, Jacques, 1976, p.147—150):

a) lipsa de unitate a obiectului de studiu al „ştiinţelor educaţiei" care este fărâmiţat printr-o multiplicitate de abordări ştiinţifice (psihologice, fiziologice, sociologice, politologice, economice, filozofice, istorice) între care există uneori chiar anumite diferenţe profunde;

b) lipsa de unitate metodologică a ştiinţelor educaţiei care pune sub semnul întrebării autonomia şi eficienţa lor (în condiţiile în care, de exemplu, psihologia tratează educaţia din perspectiva sa, sociologia din perspectiva sa etc.);

c) lipsa de unitate normativă generată de faptul că între teoria şi practica educaţiei nu există raporturi de congruenţă explicite în condiţiile în care „metodele pedagogice nu propun şi nu implică întotdeauna o finalitate educativă determinată".

Valorificarea gândirii pedagogice la nivelul unei teorii a educaţiei valabile în condiţiile societăţii postindustriale, informatizate, presupune avansarea unui demers epistemologic capabil să asigure corelaţia funcţională dintre metodele de acţiune şi finalităţile activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii. Un asemenea demers angajează intervenţia filozofiei care susţine procesul de elaborare a idealului educaţiei — raportabil la tensiunea rezumativă şi anticipativă a conceptelor de *natură* şi *cultură* — în cadrul unei reflecţii care are în acelaşi timp o dimensiune politică şi ştiinţifică. „Aceste două trăsături care caracterizează gândirea educativă contemporană nu se exclud decât pentru spiritele sectare şi înguste" (idem, p.153). Ele constituie o provocare pentru viitorul ştiinţelor educaţiei/pedagogice.

Perspectiva de analiză praxiologică evidenţiază tendinţele „marilor curente pedagogice" înregistrate, în special, la nivelul proiectării procesului de instruire. Analiza acestor tendinţe, raportabile la istoria educaţiei şi a învăţământului, nu exclude, însă, o anumită dialectică a continuităţii şi a discontinuităţii (vezi Gabaude, Jean-Marc; Not, Louis, 1988).

a) Gândirea pedagogică magistrocentristă (tipică în secolele XVII—XIX) propune un scenariu didactic/educativ rigid în cadrul căruia se pune accent pe autoritatea profesorului, pe transmiterea unidirecţionată a cunoştinţelor, pe metodele verbale, expozitive. Această tendinţă presupune „identitatea între codul emiţătorului (profesorului) şi codul receptorului (elevului)", cu efecte negative în plan moral, „elevul fiind considerat doar un obiect care trebuie modelat din exterior" (idem, vezi p.13).

b) Gândirea pedagogică psihocentristă (tipică sfârşitului secolului XIX — începutului secolului XX) propune un scenariu didactic/educativ bazat exclusiv pe activitatea elevului, pe dinamica intereselor acestuia. „Experienţa copilului devine sursa de cunoaştere a profesorului". Elevul „devine centrul de referinţă fundamental în toate situaţiile educative", de la programele propuse până la metodele pedagogice alese (idem, vezi p.11, 16). Această tendinţă stimulează spontaneitatea acţiunii educative, plecând de la cunoaşterea disponibilităţilor naturale ale elevului. Ea ignoră, însă, rolul finalităţilor educaţiei, determinate la nivel social, determinante în planul proiectării şi al realizării unei activităţi educative eficiente.

c) Gândirea pedagogică sociocentristă (tipică primelor decenii ale secolului XX) propune un scenariu didactic/educativ bazat exclusiv pe teza „socializării metodice a tinerei generaţii". Această tendinţă, susţinută din perspectiva unor ideologii diferite (cogestiunea, autogestiunea, instituţionalismul, determinismul economic sau politic etc.), „înţelege să fondeze pedagogia pe viaţa socială a elevilor" (idem, vezi p.11, 21).

d) Gândirea pedagogică tehnocentristă (tipică pentru cea de-a doua jumătate a secolului XX) valorifică progresele înregistrate în domeniul ştiinţelor socioumane, în psihologia cognitivă, în teoria informaţiei şi a proiectării curriculare, în tehnologia procesului de instruire (maşini de învăţare, radioşcoală, televiziune şcolară, învăţământ transmis prin satelit, învăţare prin folosirea calculatorului etc.).

Această tendinţă orientează experimentele lansate (învăţământul pe bază de fişe, învăţământul programat, pedagogia prin obiective, pedagogia cibernetică, teoria informaţiei implicată în cercetarea pedagogică, instruirea asistată pe calculator) în direcţia elaborării unei *noi paradigme de proiectare, de tip curricular*, care — prin intermediul unor tehnologii din ce în ce mai perfecţionate — „încearcă apropierea individualizării de sarcinile educative" determinate la nivelul finalităţilor macrostructurale şi microstructurale.

Vezi Educaţia, Pedagogia, Proiectarea pedagogică.

GENERALIZAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

Generalizarea învăţământului reprezintă o calitate fundamentală a sistemelor moderne de instruire care vizează, pe de o parte, extinderea perioadei de şcola-

ritate obligatorie până la vârsta de 16 ani, iar, pe de altă parte, asigurarea conţinutului de bază (*trunchi comun de cultură generală, core curriculum*) necesar pentru *formarea-dezvoltarea* personalităţii elevului în perspectiva educaţiei permanente.

Creşterea perioadei de timp destinată învăţământului general constituie preocuparea centrală a reformelor şcolare proiectate şi realizate de-a lungul secolului XX, în contextul unor politici de democratizare a educaţiei. Ele au legiferat o nouă structură de organizare a învăţământului care a instituit prelungirea *şcolii de bază* — în calitate de *şcoală de cultură generală* — de la 4 la 5, 6, 7, 8, 9, 10 ani, iar în ultimele decenii chiar până la 11—12 ani (vezi *Învăţământul din alte ţări*, 1990).

Importanţa învăţământului general în contextul proiectării pedagogice curriculare este evidentă la nivelul obiectivelor specifice instruirii care în sistemele (post)moderne de învăţământ vizează dobândirea şi aprofundarea unei culturi generale: instrumentale (în învăţământul primar), de bază (în învăţământul secundar inferior), de profil şi de specialitate/de nivel mediu (în învăţământul secundar superior — liceal şi profesional) de specialitate la diferite niveluri de vârf (în învăţământul superior).

Generalizarea învăţământului desemnează astfel „cunoştinţele elementare sau complexe, care constituie baza comună a diferitelor specializări ale cunoaşterii ştiinţifice". În această accepţie, „cultura generală este dispersată prin învăţământul general în perioada şcolarităţii primare, secundare şi superioare" (Coudray, Léandre, 1973, p.45).

O asemenea perspectivă explică ascensiunea *conceptului de universitate* într-o variantă perfectibilă după „modelul Harvard" (elaborat în 1978) care viza „un program comun pentru toţi studenţii din primul ciclu", obiectiv realizabil prin „opt discipline obligatorii: literatură, arte, istorie, analiză socială, filozofie, limbi străine, culturi străine", tehnologie informaţională (vezi Husen, Torsten, 1991).

Vezi **Cultura generală, Reforma educaţiei/învăţământului, Sistemul de învăţământ.**

GESTIUNEA EDUCAŢIEI

Gestiunea educaţiei reprezintă o modalitate de administrare a resurselor pedagogice (umane, materiale, financiare, informaţionale) existente la nivelul sistemului de învăţământ, în cadrul diferitelor organizaţii şcolare, în context naţional, teritorial şi local.

În perspectiva managementului pedagogic, gestiunea educaţiei angajează acţiunile de *informare-evaluare-decizie* în activitatea de conducere *globală-optimă-strategică* necesară pentru realizarea funcţiei de *planificare-organizare* a instituţiei şcolare la nivel de sistem.

Operaţionalizarea conceptului de gestiune a educaţiei stimulează eficienţa activităţii de conducere managerială a organizaţiei şcolare. Deschiderea modelului cultural al societăţii postindustriale informatizate instituţionalizează activitatea de *gestiune strategică*, angajată în stabilirea orientărilor generale şi de perspectivă inovatoare ale organizaţiei şcolare care subordonează toate mecanismele administrative, executive, specifice acţiunilor de *gestiune curentă*.

Organigrama instituţiei şcolare trebuie să reflecte cerinţele gestiunii strategice a resurselor pedagogice valorificabile la nivelul tuturor funcţiilor manageriale (*planificare-organizare; orientare-îndrumare metodologică; reglare-autoreglare*/prin acţiuni de cercetare şi de perfecţionare) nu numai la nivelul funcţiilor administrative (planificare-organizare-coordonare-control-decizie) elaborate de H. Fayol în condiţiile culturii societăţii industrializate (vezi Bremond, J.; Geledan, A., 1995, p.164, 165).

Aplicarea gestiunii prin obiective asigură realizarea managementului pedagogic şi la nivel de proces (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.144). Aceasta presupune ca fiecare manager şcolar (inspector şcolar, director, director adjunct, profesor-consilier, profesor-metodist, profesor-şef de catedră/de comisie metodică etc.):

- „să elaboreze un set de obiective prioritare care se înscriu pe linia scopurilor generale adoptate la nivel de sistem";
- să determine mijloacele necesare pentru atingerea obiectivelor într-o anumită perioadă de timp (an şcolar, trimestru/semestru şcolar);
- să definească operaţional sarcinile membrilor colectivului în termeni de acţiuni competente realizabile practic, „pe teren" şi evaluabile concret la o anumită dată precizată cu exactitate.

Reuşita gestiunii prin obiective depinde de strategia generală adoptată de managerul şcolar care solicită fiecare nivel al ierarhiei să răspundă de realizarea unor sarcini corelate şi urmărite cu consecvenţă în timp şi spaţiu. *Eficienţa pedagogică reală* angajează „toate persoanele implicate care participă la definirea obiectivelor şi la deciziile referitoare la priorităţile orga-

nizaţiei, acceptând integral responsabilitatea" la nivelul lor de competenţă, pe verticala şi pe orizontala sistemului şi a procesului de învăţământ.

Vezi Conducerea şcolii, Managementul educaţiei/pedagogii, Managementul organizaţiei şcolare.

GRADUL DIDACTIC

Gradul didactic reprezintă o noţiune operaţională care defineşte „o treaptă de încadrare şi de retribuire a personalului din învăţământ stabilită în raport cu studiile efectuate (pregătire de specialitate şi pedagogică), vechimea în învăţământ, rezultatele obţinute în activitatea instructiv-educativă" (*Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.194).

Sistemul gradelor didactice ierarhice este stabilit la nivel de politică a educaţiei. *Legea Învăţământului* (1995) şi *Statutul Cadrelor Didactice* (1997) prevăd următoarele grade didactice ierarhice:

· în învăţământul preşcolar, primar, secundar: grad didactic definitiv, grad didactic II, grad didactic I;

· în învăţământul superior: preparator; asistent; lector (şef de lucrări), conferenţiar, profesor *universitar*.

Definitivarea în învăţământ, obligatorie pentru personalul didactic, se poate obţine după un stagiu de cel puţin 2 ani la catedră. Examenul constă într-o inspecţie şcolară specială şi în susţinerea unor probe scrise şi orale care evaluează pregătirea de *specialitate, metodică şi pedagogică*.

Gradul didactic II în învăţământ se poate obţine după o vechime de cel puţin 4 ani de la definitivarea în învăţământ. Examenul constă într-o inspecţie şcolară specială, un test de specialitate şi de didactica specialităţii, abordat interdisciplinar, o probă de *pedagogie*, cu elemente de *sociologie şi psihologie a educaţiei*.

Gradul didactic I în învăţământ se poate obţine după o vechime de cel puţin 4 ani de la acordarea gradului didactic II în învăţământ. Examenul constă într-un colocviu de admitere; o inspecţie şcolară specială precedată de cel puţin două inspecţii şcolare curente realizate pe parcursul celor 4 ani; elaborarea unei lucrări metodico-ştiinţifice; susţinerea lucrării metodico-ştiinţifice.

Preparatorii şi asistenţii universitari, cu o vechime la catedră de cel puţin 3 ani, pot obţine definitivarea în învăţământul preuniversitar pe baza unei inspecţii de specialitate.

Lectorii universitari, cu o vechime la catedră de cel puţin 6 ani, pot obţine gradul didactic II în învăţământul preuniversitar pe baza unei inspecţii de specialitate (vezi *Legea privind Statutul Cadrelor Didactice*, Capitolul III, art. 34, 35, 36).

GRUP(A) ŞCOLAR(Ă)

Grupul şcolar/Grupa şcolară reprezintă un ansamblu de persoane constituite la nivelul unei entităţi psihosociale raportată la acelaşi sistem de valori, interese, caracteristici angajate la nivelul unor (inter)-acţiuni pedagogice care vizează atingerea unor obiective comune.

Analiza conceptului presupune cunoaşterea variantelor de grup(ă) definite în literatura de specialitate din diferite perspective metodologice. Perspectiva evaluării şi a cercetării pedagogice propune următoarele categorii de grup(e) — vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.147—149:

a) grupă-obiect, „caracterizată prin organizare piramidală, ierarhică; *grupă-subiect*, „definită prin structuri de schimburi egalitare, cu comunicare orizontală";

b) grupă-clasă specifică mediului şcolar, interpretabilă ca „juxtapunere de persoane în interacţiune, condusă de un profesor" şi ca „echipă" analizabilă în sens sociopsihologic, „în cadrul căreia toti membrii sunt în interacţiune unii cu alţi, cu includerea profesorului";

c) grupă de control sau *grupă martor* care în condiţiile unui experiment este supusă pretestului şi testului dar nu şi *tratamentului* specific cercetării respective;

d) grupă de diagnostic, considerată şi *grupă de bază* sau *grupă de sensibilizare* care este reunită special pentru realizarea unei inverstigaţii cu obiective precise (cunoaşterea relaţiilor interpersonale, evaluarea raporturilor de comunicare, analiza schimburilor verbale, înţelegerea fenomenelor afectiv-motivaţionale, aprecierea progresului înregistrat la nivelul coeziunii grupei etc.);

e) grupă bazată pe interacţiunea directă, care presupune proiectarea unor raporturi de comunicare intelectuală, afectivă, motivaţională etc. realizate „faţă în faţă";

f) grupă de vârf, concepută în funcţie de anumite criterii de performanţă intelectuală, morală, tehnologică, estetică etc.;

g) grupă de referinţă — „opusă noţiunii de grupă de apartenenţă, din care persoana face efectiv parte" —

definește „grupa la care persoana se raportează adesea în perspectiva unei frustrări relative";

h) grupă de întâlnire, definită ca o *grupă restrânsă*, „permite fiecărui participant să cunoască și să descrie modurile personale ale altuia (...) exprimate în principal prin limbaj nonverbal";

i) grupă spontană sau *informală*, care se dezvoltă în afara unei organizații formale (clasei, școlii) sau chiar în interiorul ei, „mai ales când aceasta se dovedește ineficace sau nu este susceptibilă să satisfacă necesități importante ale membrilor";

j) grupă de cercetare complexă, formată din persoane cu specializări diferite, selecționate cu rigurozitate în condițiile unui antrenament creativ realizat pe termen lung;

k) grupă omogenă, organizată după nivelul de dezvoltare a aptitudinilor testat într-un anumit moment, după anumite criterii validate, din punct de vedere psihologic, pedagogic etc., la scară socială;

l) grupă neomogenă, care include elevi cu aptitudini *puternice-medii-slabe*;

m) grupe echivalente sau *paralele*, constituite prin: tragere la sorți, criterii tip, „perechi echivalente";

n) grupe de nivel, selecționate *provizoriu* din perspectiva performanței școlare, evaluate la un anumit moment dat, de regulă în cadul unei anumite discipline școlare.

Specificul grupului școlar/grupei școlare poate fi analizat din perspectiva următoarelor *criterii*:

· forma de organizare: *formală*/clasa de elevi; *nonformală*/grupe de studiu, cercuri de specialitate, echipe sportive, artistice, formațiuni de lucru etc.; *informală*/grupuri spontane);

· structura funcțională: grup(ă): *deschis(ă) — închis(ă)*;

· scopul pedagogic prioritar: didactic (vezi *învățământul pe grupe*), educativ (vezi grupele care vizează dezbaterea pe teme etice, estetice, tehnologice, sportive etc.);

· tipul de relații activate: directe (*grup primar/grupă primară*); indirecte (*grup secundar/grupă secundară*);

· mărimea, dimensiunea grupei/grupului: *grup restrâns/grupă restrânsă* (3—20 de membri); *grup extins/grupă extinsă* (peste 20—30 de membri);

· rolul investit în cadrul activității de instruire: *grup(ă) de nivel — grup(ă) echivalent(ă) — grup(ă) pereche*;

· rolul jucat în realizarea unei cercetări pedagogice: *grup(ă) de control — experimental(ă) — pilot; grup(ă) de bază — grup(ă) experimental(ă) — grup(ă) de evaluare*;

· gradul de coeziune realizat: *grup(ă) format(ă) — pe cale de formare; grup(ă) omogen(ă) — neomogen(ă)* — vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.673—678),

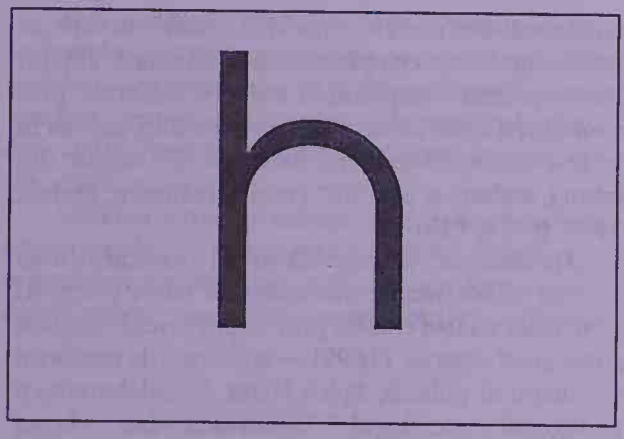
Coeziunea grupului școlar/grupei școlare depinde de acțiunea următorilor *factori*: scopul pedagogic asumat pe termen mediu și lung; obiectivele pedagogice operaționalizate pe termen scurt; cantitatea și calitatea interacțiunilor psihosociale realizate efectiv între participanți; competitivitatea grupului/grupei în raport cu cerințele mediului extern, didactic și extradidactic, școlar și extrașcolar; securitatea psihosocială a participanților, dependentă de reușita generală și individuală a acestora; eficientizarea permanentă a comunicării între participanți (vezi Courday, Leandre, 1973, p.56).

Clasa școlară, în calitatea sa de grup(ă) cu caracteristici specifice, poate fi analizată prin intermediul conceptului pedagogic de *sintalitate* a colectivului de elevi (vezi Nicola, Ioan, 1978).

Acest concept pedagogic, operaționalizabil din perspectiva *teoriei grupurilor*, reflectă realitatea psihosocială a clasei școlare care „nu este o societate în miniatură, nu include colective identice, nu se reduce la cunoașterea personalităților care o compun". Realitatea evocată este proprie (micro)grupurilor formate de la 3—5 membri la 35—40 de membri care interacționează în sensul unor raporturi directe, în cadrul unei structuri configurationale specifice subordonată unor obiective care vizează performanțe de coeziune și de eficacitate optimă.

Sintalitatea definește astfel „personalitatea grupului" determinată la nivelul structurii de funcționare a clasei școlare perfectibilă în condițiile unui câmp microsocial, rezultat din interacțiunea membrilor colectivului (de elevi, didactic) în vederea realizării unor obiective pedagogice specifice (coeziune, consens, autoorganizare, unitate, consecvență, eficacitate în activitatea educativă/didactică) — vezi *Dicționar de pedagogie*, 1979, p.409.

Vezi **Caietul dirigintelui, Învățământul pe grupe.**



HABITUSUL PEDAGOGIC

Habitusul pedagogic reprezintă structura de profunzime a câmpului psihosocial care înconjură acţiunea educaţională sub presiunea *subconştientului colectiv*, prin intermediul unor obişnuinţe, exersate în mod repetat, cu implicaţii formative directe şi indirecte.

Habitusul pedagogic include un ansamblu de dispoziţii generale automatizate la nivelul comunităţilor educative teritoriale şi locale, care pot influenţa, în mod pozitiv sau negativ, procesul de proiectare şi de realizare a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane.

Intervenţia habitusului pedagogic, situată în limitele spontaneităţii, conferă *actorilor educaţiei* „un cadru de care ei se pot totuşi detaşa cu mai multă sau mai puţină uşurinţă" (*Dictionnaire de la sociologie*, 1995, p.113).

Acest cadru, întreţinut de obişnuinţe psihomotorii, intelectuale, morale, motivaţionale, implicate în diferite evenimente curente, poate fi valorificat pedagogic în condiţiile eliminării tendinţei de „sărăcire a fiinţei umane prin fixarea ei într-o reţea de automatisme care duc la scleroza spiritului şi a afectivităţii" (*Dictionnaire de la psychologie*, 1995, p.123).

HANDICAPUL PEDAGOGIC

Handicapul pedagogic reflectă o situaţie psihosocială complexă care generează o stare de inadaptare momentană a *obiectului educaţiei* la condiţiile de proiectare şi de realizare a activităţii didactice/educative.

Etimologia cuvântului anticipează dimensiunea pozitivă a conceptului — *handicapul*, în limba engleză, definind „o probă la care concurenţii mai slabi primesc un avans pentru egalizarea şanselor" (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.198). Această semnificaţie sugerează liniile de politică educaţională necesare în cazul abordării unor deficienţe de natură fizică, psihică, economică, socială, culturală, educaţională care creează dificultăţi în procesul de adaptare şcolară a unor elevi.

Sfera conceptului de handicap pedagogic poate fi delimitată la nivelul analizei cauzelor aflate la originea eşecului şcolar. Din această perspectivă handicapul pedagogic apare simultan sau succesiv ca handicap: sociocultural, socioeconomic, psihoeducaţional, psihomotoriu, comportamental, afectiv-motivaţional ...

Operaţionalizarea conceptului de handicap pedagogic presupune depăşirea noţiunii de deficit (intelectual, fizic, fiziologic, social, etc.), oricare ar fi cauzalitatea acestuia de natură obiectivă şi subiectivă. Importantă este susţinerea psihologică a faptului că „handicapurile cele mai grave pot să fie depăşite" prin tehnologia educaţională adoptată în cadrul unor politici şcolare care au tendinţa integrării problematicii învăţământului special în cadrul problematicii proprii învăţământului general (vezi *Dictionnaire de la psychologie*, 1995, p.124).

HARETISMUL

Haretismul reprezintă denumirea atribuită de istorie concepţiei lui Spiru Haret (1851—1912; ministru al instrucţiunii publice între 1979—1899, 1901—1904, 1907—1910) despre rolul educaţiei în mediul rural, asumat la nivel şcolar şi extraşcolar prin implicarea pedagogică şi socială a învăţătorilor.

Interpretarea haretismului la nivel de politică a educaţiei poate fi susţinută prin evidenţierea următoarelor *acţiuni* realizate în cadrul comunităţii rurale la graniţa dintre secolele XIX—XX: instituţionalizarea statutului învăţătorului de „conducător spiritual al satului"; organizarea unor forme de instruire tipice educaţiei nonformale: cursuri pentru adulţi; cercuri culturale, biblioteci populare, serbări artistice, comemorări istorice etc.; angajarea unor iniţiative necesare pentru ridicarea materială a satelor: popularizarea cunoştinţelor ştiinţifice utile pentru dezvoltarea agriculturii; înfiinţarea de bănci populare, societăţi cooperatiste etc.

Această concepţie reflectă liniile principale de politică educaţională trasate de Spiru Haret în plan teoretic şi legislativ.

În plan teoretic, Spiru Haret rămâne „un ctitor şi un reformator al şcolii româneşti" prin concepţia pedagogică şi sociologică dezvoltată care asigură susţinerea strategică a legislaţiei şcolare bazată pe respectarea următoarelor cinci *principii fundamentale de politică a educaţiei*:

a) principiul organizării educaţiei în spiritul unităţii culturale a neamului care vizează creşterea rolului social al şcolii, instituţie „datoare să sădească în sufletul tinerimii iubirea neţărmurită de ţară şi sentimentul solidarităţii naţionale";

b) principiul educaţiei patriotice care evidenţiază „importanţa deosebită acordată limbii naţionale, istoriei şi geografiei patriei" dar şi formelor de educaţie extraşcolară, cum ar fi „sărbătorirea cu fast deosebit a evenimentelor naţionale";

c) principiul educaţiei realiste şi practice care vizează flexibilizarea structurii învăţământului prin asigurarea: unităţii de conţinut a şcolii primare, continuităţii între ciclurile liceului, diversificării formelor de pregătire profesională, aprofundării procesului de formare a profesorilor prin *Seminarul pedagogic* (post)universitar;

d) principiul diversificării selecţiei şi orientării profesionale care vizează „găsirea acelor forme de organizare a învăţământului care să răspundă cât mai bine principiului educaţiei realiste şi practice", pentru a valorifica „deopotrivă aptitudinile individuale şi nevoile economice";

e) principiul educaţiei extraşcolare care vizează completarea instruirii la nivelul programei (practica agricolă în învăţământul primar normal, introducerea lucrului manual) şi prin instituţii specializate, inspirate din experienţa ţărilor nordice: cursuri cu adulţii, cercuri culturale, biblioteci populare, publicaţii cu caracter de popularizare a ştiinţei (vezi Stoian, Stanciu, 1969, p.140—143).

În plan legislativ, „haretismul" este confirmat prin „Regulamentul special al şcolilor pentru adulţi". Acest „Regulament" este aprobat prin *Legea învăţământului primar şi normal*, din 1904, care validează „cursurile libere de duminică şi cursurile serale pentru ucenicii şi lucrătorii din întreprinderile particulare şi de stat" realizate din 1899, „în vederea completării instrucţiunii".

Spiru Haret anticipează raporturile dintre *instruirea formală-nonformală*, proprii educaţiei permanente, prin instituţionalizarea a două tipuri de cursuri: cursuri primare cu două secţii: una pentru analfabeţi, alta pentru „ştiutorii de carte", în care „se predau probleme cu aplicabilitate" imediată; cursuri libere pentru completarea culturii generale prin conferinţe, teme alese, şcoli pentru adulţi care au în vedere „completarea instrucţiunii ucenicilor din fabrici, ateliere şi prăvălii" (vezi Bârsănescu, Ştefan, 1978, p.114, 115).

„Haretismul" marchează astfel rezultatul unei politici educaţionale coerente ale cărei orientări principale au fost trasate prin: *Legea învăţământului secundar şi superior* (1899) — elaborată de ministrul instrucţiunii publice, Spiru Haret, în colaborare cu pedagogul şi sociologul C. Dimitrescu—Iaşi — *Legea învăţământului profesional* (1899) — *Legea învăţământului primar şi normal* (1904). Acest „pachet de legi" proiectează o adevărată reformă a educaţiei care angajează realizarea unor mişcări structurale succesive la toate nivelurile sistemului:

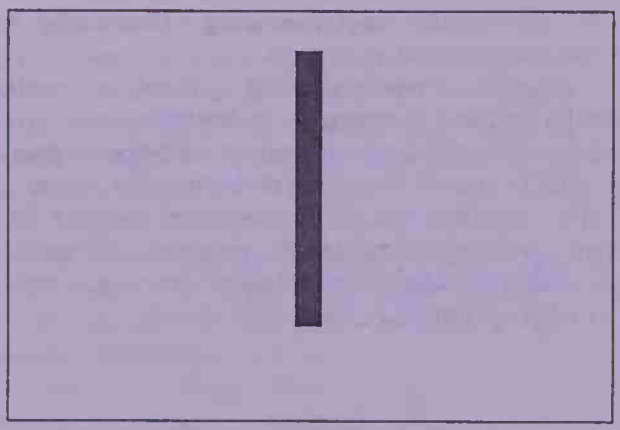
- învăţământ primar unitar în conţinut, în varianta sa rurală-urbană (o confirmare a *Legii elaborate de Petre Poni*, în 1896);
- învăţământ secundar obligatoriu realizabil prin ciclul inferior al liceului, prin diferite variante de şcoli profesionale şi prin „sarcina răspândirii şcolilor elementare meşteşugăreşti în mediul rural" (vezi Bârsănescu, Ştefan, 1978, p.355);
- învăţământ secundar superior („liceu"), „trifurcat pe secţii (*clasică-reală-modernă*) după aptitudinile elevilor şi „după cerinţele *noi* ale epocii, cu consecinţe asupra orientării profesionale în jurul vârstei de 15 ani", după absolvirea primului an din ciclul superior (vezi Stanciu, Ion, Gh., 1977, p.335);
- învăţământ superior cu accent pe activităţile practice în laboratoare sau clinici şi cu *Seminar pedagogic* obligatoriu pentru absolvenţii de Universitate care vor să devină profesori;
- învăţământ special, realizat deja prin înfiinţarea „primului aşezământ pentru orbi" — *şcoala de orbi* din Cluj (1899—1900);
- instituţionalizarea perfecţionării cadrelor didactice prin introducerea *examenului de capacitate (definitivat)* la specialitatea principală-secundară, susţinut de fiecare absolvent al *Seminarului pedagogic*; organizarea *Congresului cadrelor didactice* (1905); editarea *Revistei Generale a Învăţământului* (1905), pentru propagarea ideilor reformei prin „informarea permanentă şi competentă a cadrelor didactice în ceea ce priveşte mişcarea pedagogică mondială" (vezi Bârsănescu, Ştefan, 1978, p.114—116);

· reorganizarea evaluării prin înlocuirea bacalaureatului — care punea accent pe memorarea informaţiilor — cu un examen de absolvire/maturitate care urmărea „consecinţele procesului de instruire în planul dezvoltării intelectuale a elevilor" (vezi Stanciu, Ion, Gh., 1977, p.335);

· iniţierea activităţii extraşcolare realizată de învăţătorii rurali prin îmbinarea activităţii didactice — organizată inclusiv prin mijloace nonformale (excursii, serbări, concursuri, comemorări) cu activitatea „de ridicare culturală şi economică a ţăranilor" şi a comunităţii satului, în general.

„Haretismul" reprezintă astfel — dincolo de semnificaţia restrânsă la experienţa învăţătorilor rurali — o viziune pedagogică reformatoare care anticipează chiar evoluţia sistemelor moderne de învăţământ. Aceasta explică durabilitatea „ideilor haretiene" angajate „în sensul pedagogic cel mai larg" în rezolvarea problemelor de politică educaţională" până la nivelul macrostructurii sociale (vezi Stoian, Stanciu, 1969, p.143).

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



DEALUL PEDAGOGIC/EDUCAŢIEI

Idealul pedagogic reprezintă finalitatea educaţională de maximă generalitate, care angajează toate resursele formative ale societăţii existente la nivel instituţional şi noninstituţional, într-un cadru formal, nonformal şi informal.

Analiza idealului pedagogic presupune raportarea la „un model" sau „un prototip", determinat, *în mod obiectiv,* de tendinţele de evoluţie ascendentă a societăţii, proiectate şi realizate în plan cultural, politic, economic (vezi *Dicţionar de pedagogie,* 1979, p.202).

Un asemenea *prototip* precizează „ţinta supremă sau modelul perfect către care tinde educaţia şi fiecare individ în dezvoltarea sa". El nu reprezintă „suma idealurilor individuale, ci o esenţializare a lor", care marchează *„conştiinţa pedagogică a societăţii"* (vezi *Dicţionar de pedagogie contemporană,* 1969, p.129), care angajează, în ultimă instanţă, dimensiunea *funcţional-structurală* a acţiunii educaţionale într-o perspectivă pe termen lung.

Funcţiile idealului pedagogic sunt de natură filozofică şi politică. *Funcţia filozofică a idealului pedagogic* angajează „concepţia unei perfecţiuni" intangibile şi inabordabile la nivelul existenţei actuale. Ea propune, dezvoltă şi întreţine, pe termen lung, „o instanţă valorică" abstractă, operabilă însă în plan social. Aceasta presupune posibilitatea „traducerii" idealului la nivelul unor scopuri pedagogice deschise, adaptate/adaptabile la cerinţele globale ale sistemului educaţional, asumate, de regulă, pe termen mediu.

Funcţia politică a idealului pedagogic angajează deciziile macrostructurale, care vizează relaţia dintre evoluţia sistemului social global şi evoluţia sistemului de educaţie şi de învăţământ. Aceste decizii angajate la nivel de politică a educaţiei asigură orientarea normativă a acţiunilor sociale care au implicaţie directă la nivelul educaţiei, asumate în termeni de culturalizare, tehnicizare, democratizare, informatizare, inovare etc. (vezi *Valorile pedagogice*).

Structura idealului pedagogic corespunde funcţiilor sale filozofice şi politice, care reflectă dimensiunea teleologică şi axiologică a unei finalităţi de maximă generalitate, anagajată pe termen lung, la linia de intersecţie dintre cerinţele de *formare-dezvoltare optimă* ale societăţii şi ale personalităţii.

Dimensiunea socială a idealului pedagogic susţine înţelegerea mecanismelor de proiectare pedagogică determinate la nivel macrostructural în funcţie de: tendinţa generală de dezvoltare a sistemului social global, pe termen mediu şi lung; fundamentele filozofice şi politice ale evoluţiei sistemului social global; valorile culturale şi economice implicate în diferite prospecte sociale; deschiderile instituţiilor sociale spre (auto)perfecţionare.

Dimensiunea psihologică a idealului pedagogic susţine înţelegerea mecanismelor de proiectare pedagogică din perspectiva cerinţelor microstructurale, realizabile în funcţie de: modelul de personalitate de bază, care corespunde tendinţei generale de evoluţie a societăţii; tipul de învăţare socială, activat prin cunoştinţe fundamentale, cu grad de aplicabilitate şi de adaptabilitate maximă; vectorul creativ al (auto)-formării şi al (auto)dezvoltării individuale; substratul motivaţional al (auto)realizării umane în condiţii de securitate deschisă.

Proiectarea idealului educaţiei angajează *realizarea unei sinteze pedagogice între cele două dimensiuni structurale,* prezentate anterior. Această sinteză anticipează calitatea culturală, politică şi economică a societăţii, care solicită evoluţia corespunzătoare a factorului uman la nivelul unei activităţi de educaţie superioară, concepută în sens filozofic şi politic, pe termen lung.

Sinteza pedagogică dintre „idealul social" şi „idealul psihologic" menţine activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii la nivelul de determinare teleologică şi axiologică propus iniţial. Forţa sa proiectivă pătrunde dincolo de factorii aleatori sau perturbatori care pot denatura sau bloca drumul de la idealul pedagogic abstract la acţiunile de anvergură psihosocială, declanşate la nivelul scopurilor pedagogice.

Sinteza pedagogică originală dintre „idealul social" şi „idealul psihologic" este exprimată în formule strategice, de maximă conciziune, incluse, de regulă,

în documente de politică a educaţiei (legi, directive, regulamente, instrucţiuni etc.). Aceste documente oficiale marchează „modelul devenirii superioare" a personalităţii umane, valabil într-o anumită etapă istorică, întinsă, de regulă, dincolo de un deceniu sau chiar de graniţa mai multor decenii.

Delimitarea tipului de ideal pedagogic poate fi realizată din perspectivă istorică şi din perspectiva modelelor culturale afirmate la scară socială.

Din perspectivă istorică pot fi delimitate patru momente semnificative:

a) idealul pedagogic al antichităţii: *idealul personalităţii războinicului* (corespunde tipului de societate existent în Sparta antică); *idealul personalităţii cetăţeanului liber*, dezvoltat în mod armonios (corespunde tipului de societate existent în Atena antică);

b) idealul pedagogic în epoca feudală: *idealul personalităţii religioase; idealul personalităţii cavalerului*, a „gentlemenului de onoare";

c) idealul pedagogic în epoca Renaşterii: *omul universal; personalitatea enciclopedică*;

d) idealul pedagogic în epoca modernă: *idealul personalităţii eficiente* într-o anumită activitate de producţie (corespunde etapei societăţii industrializate timpurii); *idealul personalităţii complexe*, multilaterale (corespunde etapei societăţii industrializate avansate); *idealul personalităţii creatoare* (corespunde etapei societăţii postindustriale, informatizate).

Din perspectiva modelelor culturale, afirmate la scară socială, pot fi delimitate trei momente semnificative:

a) idealul pedagogic al umanismului clasic: *personalitatea armonioasă* (caracterizată prin asamblarea unor valori clasice: *bine-adevăr-frumos-sacru*);

b) idealul pedagogic al modernităţii: *personalitatea civică* (angajată social prin activarea unor valori politice, democratice: *legalitate-libertate-egalitate-solidaritate*) — vezi Antonesei, Liviu, 1996, p.48—55);

c) idealul pedagogic al postmodernităţii: *personalitatea deschisă* (adaptabilă la schimbări de tip inovator prin dobândirea unor noi valori: *creativitate* generală şi specială-*autonomie* în activitate-*responsabilitate* socială şi individuală) — vezi Cristea, Sorin, 1994, p.318—322).

Legea Învăţământului, votată în 1995, confirmă importanţa „realizării idealului educaţional întemeiat pe tradiţiile umaniste, pe valorile democraţiei şi pe aspiraţiile societăţii româneşti". În acest cadru, articolul 3, paragraful 2 defineşte „idealul educaţional al şcolii româneşti" care „constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane", respectiv, „în formarea personalităţii autonome şi creative" (vezi *Legea nr. 84/1995*, în Monitorul Oficial al României, nr. 1, din 5 ianuarie 1996).

Trăsăturile esenţiale ale idealului pedagogic vizează însuşirile funcţionale specifice tipului de finalitate macrostructurală, proiectat şi realizat la cel mai înalt nivel de generalitate psihologică şi socială.

A) Caracterul istoric al idealului pedagogic poate fi probat prin valorile dezvoltate ciclic de-a lungul diferitelor epoci şi formaţiuni sociale. Semnificativ este exemplul evocat de John Dewey în cazul valorilor democraţiei:

· *idealul pedagogic al democraţiei antice*: *formal, abstract*, proiectat şi dezvoltat după modelul filozofiei lui Platon;

· *idealul pedagogic al democraţiei secolelor XVII—XVIII*: *individualist*, proiectat şi dezvoltat după modelul filozofiei iluministe;

· *idealul pedagogic al democraţiei secolului XIX*: *naţional şi social*, proiectat şi dezvoltat după modelul filozofiei sociale, care valorifică tehnologiile de analiză sociologică (vezi Dewey, John, 1992, p.60—72).

B) Caracterul abstract al idealului pedagogic poate fi probat prin faptul că *dimensiunea sa sintetică*, perfecţionată la maximum (*generalizare-esenţializare* realizată la niveluri superioare): *nu este tangibilă într-o formă concretă*, corespunzătoare, *dar este realizabilă prin susţinerea motivaţională a activităţii; nu este divizibilă, ca activitate, dar este declanşatoarea unor obiective taxonomice care multiplică posibilităţile de realizare optimă a activităţii.*

C) Caracterul prospectiv al idealului pedagogic poate fi probat prin *capacitatea* acestuia *de*: *previziune*, pe termen lung: 1— 3 decenii; *planificare*, pe termen mediu: 6 — 10 ani; *programare*, pe termen limitat: 1 — 5 ani.

D) Caracterul strategic al idealului pedagogic poate fi probat prin *capacitatea* acestuia *de*: *abordare globală* a problemelor; *abordare integrativă* a problemelor; *abordare inovatoare* a problemelor.

E) Caracterul politic al idealului pedagogic poate fi probat prin *capacitatea* acestuia *de: a reprezenta interese sociale cu grad de generalitate maximă; a genera acţiuni de anvergură la nivelul scopurilor pedagogice.*

Elaborarea idealului pedagogic presupune valorificarea celor două sisteme de referinţă, definitorii în plan teleologic şi axiologic, la nivelul teoriei finalităţilor educaţiei.

Din *perspectiva primului sistem de referinţă — centrat asupra structurilor de ordin teleologic — idealul pedagogic reprezintă o sinteză între idealul social* — care vizează tipul de societate proiectat pe termen lung — *şi idealul psihologic* — care vizează tipul de calitate superioară a personalităţii umane, corespunzător proiectului social elaborat pe termen lung.

Din *perspectiva celui de-al doilea sistem de referinţă — centrat asupra resurselor de ordin axiologic — idealul pedagogic reprezintă un reper managerial, fundamental pentru (re)proiectarea, (re)organizarea, (re)implementarea activităţii de educaţie* la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ.

Elaborarea idealului pedagogic presupune *sintetizarea a două modele de proiectare — modelul social şi modelul psihologic* — determinate la nivelul unui etalon cultural care menţine orientarea sistemului şi a procesului de învăţământ la înălţimea actuală şi de perspectivă a societăţii (post)moderne, informatizate.

Modelul social, care trebuie activat în aceste condiţii epistemologice şi etice, poate viza, în principiu, două tipuri de proiecte de societate (vezi Popper, K., R., 1993, p.194—227):

· *o societate închisă*, caracterizată prin *tendinţa de*: reproducere a stării existente, fixare a obiceiurilor la nivel de „tabu", schimbare relativă a lucrurilor (fără ameliorarea lor), neglijare a responsabilităţii personale, politizare a deciziilor într-o „formă magică, tribală sau colectivistă", care exclude competiţia valorică;

· *o societate deschisă*, caracterizată prin *tendinţa de:* depăşire a stării actuale, valorificare a obiceiurilor în mod creator, schimbare profundă a lucrurilor, stimulare a responsabilităţii personale, determinare a deciziilor politice în termeni de competiţie organizată pe criterii relevante social.

Modelul psihologic, care trebuie activat, în aceleaşi condiţii epistemologice şi etice, poate viza, în principiu, două tendinţe polare de organizare a personalităţii, ca:

· *o personalitate reproductivă, bazată pe*: un tip de raţionalitate impusă, imobilă, neselectivă; un tip de receptare pasivă a influenţelor mediului extern; un tip de legături funcţionale predominant primare (înnăscute) şi secundare (dobândite prin acţiuni de învăţare motivate extrinsec); un tip de dinamicitate cu orientare *involutiv-entropică* (menţinută în limitele unui sistem închis); un tip de deschidere negativă, cu efecte de schimbare în „cutia neagră"; un tip de activare minimă, redusă la complexitatea iniţială a modelului;

· *o personalitate creativă, bazată pe*: un tip de relaţionalitate deliberată, mobilă, selectivă; un tip de receptare activă a influenţelor mediului extern; un tip de legături funcţionale predominant terţiare (dobândite prin acţiuni de învăţare motivate intrinsec); un tip de dinamicitate *evolutivă, „antientropică"* (stimulată la nivelul unui sistem deschis); un tip de deschidere pozitivă, cu efecte de schimbare (auto)reglatorii; un tip de activare maximă, care vizează hipercomplexitatea potenţială a modelului adoptat iniţial (vezi Golu, Mihai, 1993, p.20—40).

Modelele psihologice analizate delimitează tranşant două variante polare de elaborare a idealului pedagogic. „În realitate, însă, omul nu este nici o entitate total pasivă (n.n. — reproductivă) căruia mediul să-i imprime necondiţionat şi univoc influenţele sale, nici o fiinţă cu un activism supranatural" — exprimat la nivel de personalitate accentuat creatoare (Golu, Mihai, 1993, p.25).

Această observaţie este valabilă şi pentru dimensiunile evocate în cazul modelului social, proiectat polar între „societatea închisă" şi „societatea deschisă". Ambele variante au un sens premeditat metodologic, necesar pentru:

· stabilirea unei *corelaţii pedagogice* între modelul social şi modelul psihologic, activă la cel mai înalt nivel teleologic pentru *definirea personalităţii ideale în societatea ideală*;

· stabilirea unei *deschideri pedagogice* spre scopurile pedagogice, activă la cel mai înalt nivel axiologic pentru *definirea liniilor generale de proiectare şi realizare a personalităţii ideale în cadrul unei politici educaţionale* coerente şi consecvente.

Forţa idealului pedagogic străbate astfel nivelul de interacţiune teleologică şi axiologică dintre societate (închisă — deschisă) şi personalitate (închisă-deschisă). Sinteza sa psihosocială anticipează saltul de la personalitatea, proiectată în sistem închis, la personalitatea proiectată în sistem deschis, care poate fi analizat în termenii teoriei lui G. W. Allport (vezi Allport, G. W., 1991, p.562—568).

Personalitatea proiectată în sistem închis este limitată în ceea ce priveşte:

· schimburile materiale, energetice şi informatice cu mediul înconjurător;

· posibilităţile de „homeostazie" necesare pentru reducerea incertitudinii şi pentru creşterea creativităţii;

· tendinţele de schimbare şi stimulare a „complexităţii întregului".

Personalitatea proiectată în sistem deschis este avansată în ceea ce priveşte:

· relaţiile de schimb extensive, materiale, energetice, informatice, cu mediul înconjurător;

· stările de „homeostazie", bazate pe energie externă constantă şi pe ordine internă adaptabilă;

· tendinţele de creştere progresivă a „complexităţii întregului şi a diferenţierii părţilor".

Idealul pedagogic asigură, astfel, proiectarea teleologică a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii dar şi deschiderea axiologică spre scopurile pedagogice angajate ca acţiuni de anvergură socială asumate macrostructural, la nivel de politică educaţională.

Vezi **Finalităţile pedagogice/educaţiei; Valorile pedagogice.**

IGIENA ŞCOLARĂ

Igiena şcolară reprezintă o disciplină de ramură care poate fi integrată în domeniul *igienei generale* sau în sfera *pedagogiei medicale*, dezvoltată la nivelul ştiinţelor educaţiei/pedagogice.

Obiectivul general al activităţilor realizate în domeniul igienei şcolare vizează asigurarea condiţiilor fizice şi psihice optime necesare elevului pentru realizarea sarcinilor de învăţare în mediul şcolar şi extraşcolar şi pentru integrarea sa socială corespunzătoare în clasă, şcoală, familie, comunitate, societate.

Obiectivele specifice urmărite pot fi grupate în cinci categorii distincte dar complementare:

a) studierea condiţiilor fizice şi psihice care influenţează starea de sănătate a elevilor, individual şi colectiv, în mediul şcolar şi extraşcolar, în contextul sarcinilor de învăţare în clasă, în afara clasei, acasă;

b) stimularea creşterii şi a dezvoltării fizice şi psihice normale a elevului în contextul perfecţionării permanente a condiţiilor de proiectare şi de realizare a activităţii, în mediul şcolar şi extraşcolar, în colaborare cu şcoala şi cu familia;

c) prevenirea bolilor şi a consecinţelor acestora generate de: surmenajul intelectual, nevroza infantilă, devierea de conduită, fenomenul de inadaptare şcolară-profesională-socială etc.;

d) asigurarea (micro)climatului adecvat — din punct de vedere ergonomic; ecologic, psihosocial — pentru stimularea activităţii de învăţare şi a procesului de integrare socială a elevului;

e) limitarea şi eliminarea factorilor nocivi din mediul şcolar şi extraşcolar, care intervin la nivel macrostructural (plan de învăţământ, programe supraîncărcate, examene propuse la vârste, timpuri şi în termeni de selecţie negativă/admitere).

Integrarea igienei şcolare/pedagogiei medicale în sfera ştiinţelor educaţiei contribuie la lărgirea şi aprofundarea problematicii învăţării (didactice şi extradidactice) şi a integrării sociale (şcolare, familiale, comunitare, profesionale) a elevului, din *perspectivă:*

· *microstructurală*: vezi rolul condiţiilor de microclimat, care asigură o anumită ambianţa educaţională, dependentă de factori obiectivi (baza didactico-materială, orarul şcolii etc.) dar şi de factori subiectivi (stilul educaţional, raporturile pedagogice formale şi informale dintre profesori şi elevi, influenţele câmpului psihosocial şcolar şi extraşcolar etc.);

· *macrostructurală*: planul de învăţământ, programele şi manualele şcolare, sistemul de evaluare, procesul de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice, colaborarea şcoală-familie etc. care încurajează sau descurajează: stresul general şi special surmenajul intelectual, stările de disconfort psihic, sentimentul eşecului şcolar şi social etc.

INDICATORII PEDAGOGICI/EDUCAŢIONALI

Indicatorii pedagogici/educaţionali reprezintă elementele care pot asigura controlul sau monitorizarea sistemului de învăţământ (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.160—161).

Forma de exprimare a indicatorilor pedagogici/educaţionali este statistică angajând un anumit număr de *variabile* sau anumite *serii temporale*, care „permit studierea stării de fapt a educaţiei la un anumit moment dat (...) şi a tendinţelor şi a schimbărilor petrecute în educaţie".

Principalii indicatori pedagogici/educaţionali pot fi selecţionaţi în funcţie de două categorii de criterii esenţiale:

a) criterii microstructurale, dependente de „actorii educaţiei":

· *aspiraţiile*: „descrierea nevoilor şi a dorinţelor" diferitelor persoane implicate în activitatea de proiectare şi de realizare a educaţiei;

· *influenţele*: consecinţele frecvenţei şcolare sau ale absenteismului şcolar; efectele educaţiei asupra unor aspecte ale vieţii sociale: comunitate locală, factori economici, politici, culturali etc.;

b) criterii macrostructurale, dependente de sistemul de învăţământ:

· *accesul la educaţie*: numărul, procentul, categoriile de persoane care beneficiază de educaţie, pe diferite niveluri şi trepte şcolare, evaluabile în termenii rapor-

tului managerial *intrare-ieşire*; „catalogul activităţilor sau serviciilor educative existente sau disponibile";

• *randamentul pedagogic*: calitatea absolvenţilor (în termeni de cunoştinţe, aptitudini, atitudini probate în diferite contexte socioprofesionale; calitatea diplomelor, certificatelor, gradelor universitare, probată în termeni de integrare socioprofesională optimă; raportul *intrare-ieşire*, evaluabil în sens managerial;

• *resursele pedagogice*: resursele financiare investite pentru fiecare elev, student; pentru baza didactico-materială; calitatea resurselor umane; costul educaţiei în termenii raportului investiţie-beneficiu/eficacitate; calitatea climatului educativ; timpul disponibil pentru educaţie (timp şcolar-timp extraşcolar).

INDIVIDUALIZAREA INSTRUIRII

Individualizarea instruirii vizează o calitate fundamentală a procesului de învăţământ determinată printr-o *strategie pedagogică* orientată special în direcţia cunoaşterii şi a valorificării depline a potenţialului psihopedagogic şi social al *obiectului* educaţiei, în condiţiile proiectării şi a realizării oricărei activităţi didactice/educative la nivel curricular.

Conceptul de individualizare a instruirii defineşte acţiunea profesorului angajată în direcţia proiectării şi a realizării activităţii didactice/educative în funcţie de particularităţile *bio-psiho-socio-culturale* ale fiecărui elev, în vederea dezvoltării şi a integrării sale optime la diferite niveluri de cerinţe micro- şi macrostructurale înregistrate în procesul devenirii personalităţii umane.

Acţiunea de individualizare a instruirii, iniţiată de profesor, presupune adaptarea continuă a practicii de *predare-învăţare-evaluare* la trăsăturile generale, particulare şi individuale ale personalităţii elevului, cunoscute şi studiate, *în prealabil*, prin mijloace ştiinţifice proprii perfectibile în contextul activităţii de asistenţă psihopedagogică a tuturor „actorilor educaţiei", instituţionalizată la nivelul sistemului de învăţământ (vezi *Asistenţa psihopedagogică*; vezi *consilierul şcolar*).

Această acţiune este realizată/realizabilă la trei niveluri de referinţă (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.521, 522):

a) individualizarea obiectivelor pedagogice concrete/operaţionale, care presupune adaptarea proiectului didactic la o diversitate „de nevoi şi de cereri";

b) individualizarea mijloacelor instrumentale de intervenţie educaţională, care presupune adaptarea proiectului didactic la diferite „constrângeri" obiective (spaţiu-timp disponibil, calitatea bazei didactico-materială, suportul multimedia) şi subiective (performanţele anterioare, resursele interne, ritmul de învăţare);

c) individualizarea metodelor de *predare-învăţare-evaluare* care presupune adaptarea proiectului didactic la varietatea disponibilităţilor reale şi virtuale ale elevului, privite individual şi în cadrul unor grupe sau în contextul clasei de elevi.

Asamblarea operativă a celor trei niveluri de referinţă conferă individualizării instruirii valoarea unei strategii pedagogice deschise (auto)perfecţionării în timp şi spaţiu.

Interpretarea individualizării instruirii ca strategie pedagogică, implicată la nivel de *principiu didactic* în procesul de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii preşcolarului, elevului/studentului, oferă profesorului următoarele atuuri metodologice, de ordin teoretic şi practic:

• proiectarea fiecărei activităţi didactice/educative din perspectiva valorificării la maximum a potenţialului actual al fiecărui elev;

• orientarea formativă a activităţii de instruire/educaţiei în direcţia valorificării potenţialului maxim, real şi virtual, al fiecărui elev;

• stimularea dezvoltării complexe (intelectuale, morale, tehnologice, estetice, fizice) a fiecărui elev în contextul tuturor formelor de instruire disponibile (formale-nonformale-informale);

• angajarea tuturor resurselor interne ale elevului la nivelul *corelaţiei funcţional-structurale* dintre: informare-formare, formare-dezvoltare; instruire-educaţie, participare deplină-(auto)instruire/(auto)-educaţie;

• subordonarea tuturor resurselor pedagogice activităţii de *(auto)formare-(auto)dezvoltare permanentă* a fiecărui elev.

Vezi **Cunoaşterea elevului, Diferenţierea instruirii, Formele de organizare a procesului de învăţământ.**

INFLUENŢELE PEDAGOGICE

Influenţele pedagogice sunt componente operaţionale specifice formelor de educaţie/instruire informală, care pot interveni spontan în activitatea de educaţie, de la nivelul acţiunii educaţionale sau de la nivelul câmpului psihosocial care înconjură acţiunea educaţională (vezi Acţiunea educaţională/didactică).

Caracteristicile influenţelor pedagogice sunt evidente în cadrul educaţiei/instruirii informale care nu angajează o activitate de educaţie bazată pe instituţionalizarea unei anumite corelaţii dintre educator şi educat, dintre *subiect* şi *obiect*. Din această perspectivă influenţele pedagogice pot fi remarcate prin:

- intervenţiile exercitate spontan şi continuu asupra personalităţii umane de la nivelul familiei, comunităţii (locale, teritoriale, naţionale, (micro)grupului social, mediului social (cultural, economic, politic, religios etc.), mass-mediei;
- efectele imprevizibile rezultate din contextul unor situaţii „care nu îşi propun în mod deliberat atingerea unor ţeluri de ordin educativ" (Cerghit, Ioan, 1988, p.28);
- presiunile directe şi indirecte provenite dinspre „o masă informaţională enormă dar eterogenă şi inegală" (Văideanu, George, 1988, p.232);
- facilităţile de comunicare imediată oferite prin extinderea diferitelor reţele mass-media cu implicaţii pedagogice multiple, pozitive dar şi negative;
- stimulentele sau perturbările provocate, în anumite contexte ambientale interne şi/sau externe, la nivelul acţiunii educaţionale.

Valorificarea influenţelor pedagogice presupune interpretarea lor la nivelul unor *„mijloace de educaţie funcţionale"* speciale, în cadrul cărora „se cunosc efectele în timp ce cauzele trebuie căutate". Această situaţie poate fi rezolvată în contextul proiectării unor acţiuni educaţionale deschise în direcţia câmpului psihosocial „care nu este lăsat de *subiect/educator* la voia întâmplării, ci este supus unor transformări care pornesc de la intenţii pedagogice" (vezi Geissler, Erich, F., 1977, p.38—42).

Vezi **Acţiunea educaţională/didactică, Educaţia informală, Formele educaţiei.**

INFORMAREA PEDAGOGICĂ

Informarea pedagogică reprezintă conţinutul principal al *mesajului educaţional* elaborat de *subiect/educator* la nivelul *acţiunii educaţionale* în vederea provocării unor *comportamente de răspuns* ale elevului, eficiente în timp şi spaţiu, în contextul declanşării unei *activităţi psihosociale complexe* de *formare-dezvoltare* a personalităţii acestuia (vezi *Acţiunea educaţională/didactică*).

Definirea conceptului în contextul teoriei pedagogice evidenţiază importanţa informării la nivelul *corelaţiei de comunicare* dintre *subiectul* şi *obiectul* educaţiei, subordonată noutăţilor formative aduse, în principal, *receptorului* (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.165).

Conţinutul conceptului vizează informaţiile ştiinţifice (noţiuni fundamentale şi operaţionale, judecăţi, raţionamente, norme, principii, legi, strategii de cercetare, paradigme etc.) prelucrate pedagogic în cadrul fiecărei programe şcolare/universitare conform obiectivelor formative generale şi specifice, stabilite la nivel de politică a educaţiei.

Definirea conceptului de informare la nivelul managementului educaţiei presupune raportarea acestuia la activitatea de conducere *globală-optimă-strategică* a sistemului şi a procesului de învăţământ (vezi Cristea, Sorin, 1996, B, p.22—25).

Acţiunea de informare managerială, remarcabilă prin sesizarea problemelor semnificative pentru conducerea eficientă a sistemului şi a procesului de învăţământ, angajează şase operaţii esenţiale (vezi Peel, Malcom, 1994, p.122—135):

a) colectarea informaţiei care urmăreşte folosirea unor modalităţi raţionale de colectare a datelor (cu accent pe: date necesare, date din surse interne şi externe, date la intervale de timp regulate, date care să justifice costul de timp, de energie etc.) şi de operare cu surse de informare raţionale (bancă de date, instituţii specializate, servicii specializate etc.);

b) stocarea informaţiei care implică selectarea unor informaţii prin diferite mijloace (fişiere, agende, note, dischete etc. şi renunţarea la alte informaţii devenite inutile);

c) procesarea informaţiei care presupune „extragerea sensului" prin prelucrare statistică şi logică a datelor acumulate pe criterii pedagogice explicite;

d) accesibilizarea informaţiei care valorifică stocarea şi procesarea corectă a datelor devenite funcţionale prin interiorizarea lor la nivelul psihologiei *subiectului* şi/sau a *obiectului* educaţiei;

e) comunicarea informaţiei care solicită diferite mijloace tehnologice, de la cele clasice (materiale scrise, metode de comunicare orală), la cele moderne (video, TV, reţele de computere);

f) folosirea informaţiei care verifică practic circuitul prezentat anterior, în mod curent (efecte imediate) şi la diferite intervale de timp (gradul de integrare a informaţiei, raportul dintre costuri şi beneficiul informaţiei, dintre informaţia stocată şi cea comunicată).

Calitatea informării vizează toate elementele componente ale acţiunii angajate: obţinerea informaţiei cantitative (date, mărimi, numere de ordine, relaţii

ierarhice); obţinerea informaţiei calitative prin raportare la *ideea de noutate şi utilitate/relevanţă pedagogică*; declanşarea fluxului informaţional (orientarea ansamblului de informaţii în direcţia acţiunilor complementare de evaluare şi de comunicare); valorificarea circuitului informaţional prin raportare permanentă la finalităţile activităţii de management; perfecţionarea procedurilor informaţionale prin operaţii care permit tratarea calitativă a informaţiei pentru sesizarea şi rezolvarea problemelor semnificative în plan social.

Aceste elemente respectă cerinţele modelului cultural al societăţii postindustriale, care implică realizarea saltului de la informaţia cantitativă (constatativă, stocată, limitativă) la informaţia calitativă (prelucrată, procesată, perfectibilă), valorificabilă la scara sistemului şi a procesului de învăţământ.

Vezi **Acţiunea educaţională/didactică, Conţinutul procesului de învăţământ, Managementul educaţiei/pedagogic.**

INFORMATIZAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

Informatizarea învăţământului reprezintă o strategie pedagogică adaptată/adaptabilă la nivel de politică a educaţiei în condiţiile *modelului cultural al societăţii postindustriale, informatizate*.

La nivel operaţional, acest concept angajează procesul de asimilare şi de valorificare a noilor tehnologii informatice în activităţile proiectate la nivelul sistemului de învăţământ, în contextul unor *activităţi specifice* de: alfabetizare informatică şi computerială; însuşire a cunoştinţelor studiate la disciplinele de profil informatic; realizare a gestiunii învăţământului; aplicare a instruirii asistată pe calculator, ca *metodă pedagogică* specială sau ca *mijloc pedagogic* integrat/integrabil în orice strategie didactică (vezi Revista de pedagogie, nr. 1—2/1994, *Informatizarea învăţământului*).

Teoria informatizării învăţământului evidenţiază resursele pedagogice angajate/angajabile la nivel de politică a educaţiei prin:

- valorificarea noilor tehnologii în direcţia procesării, esenţializării şi amplificării activităţii intelectuale la parametrii de eficienţă individuală şi socială;
- dezvoltarea unui sistem de autoinstruire eficientă, (auto)perfectibil în diferite condiţii şi situaţii de timp şi spaţiu;
- promovarea unei educaţii/instruiri individualizate în contextul (auto)evaluării formative/continue a rezultatelor acţiunii didactice/educative care reflectă calitatea corelaţiei funcţional-structurale dintre *subiectul* şi *obiectul* educaţiei;
- stimularea creativităţii „actorilor educaţiei" în condiţii de productivitate inventivă-inovatoare şi de procesualitate optimă în raport cu posibilităţile maxime ale fiecărei personalităţi implicate în activitatea didactică/educativă;
- antrenarea tuturor dimensiunilor educaţiei (intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică) în contextul unor acţiuni de instruire *formală-nonformală-informală*, integrate/integrabile în sensul educaţiei permanente.

Practica informatizării învăţământului presupune valorificarea calculatorului în sens larg, „în vederea realizării scopurilor educaţiei" (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.109). Această perspectivă teleologică depăşeşte viziunea didacticistă care evidenţiază avantajele tehnice ale *instruirii asistată pe calculator* — metodă care, faţă de *instruirea programată*, „oferă posibilitatea urmăririi elevului pas cu pas în activitatea de învăţare".

Perspectiva teleologică angajează problematica managerială a gestiunii educaţiei, la nivel de sistem (monitorizarea resurselor, proiectarea curriculară a planului de învăţământ, evaluarea globală, instituţionalizarea unei *baze de date* etc.) şi de proces (proiectarea curriculară a programelor şi a manualelor şcolare, stimularea (auto)instruirii intensive, elaborarea testelor de evaluare formativă/continuă etc.).

La nivel de politică a educaţiei, informatizarea învăţământului angajează următoarele priorităţi pedagogice confirmate, la scară socială, în contextul cooperării internaţionale:

a) introducerea şi utilizarea tehnologiilor informatice şi de comunicare în condiţiile „interacţiunii armonioase între *hard*, *soft* şi *instruirea personalului*;

b) aplicarea tehnologiilor informatice şi de comunicare în gestionarea eficientă a resurselor pedagogice şi în activitatea de proiectare curriculară a planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare/universitare;

c) asigurarea dezvoltării curriculare prin colaborarea permanentă între specialiştii în proiectare pedagogică/didactică şi creatori de *soft*;

d) asigurarea *bazei de date* necesare pentru realizarea funcţiilor manageriale de *planificare-organizare*, *orientare-îndrumare metodologică*, *reglare-autoreglare* (prin acţiuni de perfecţionare şi de cercetare) a sistemului şi a procesului de învăţământ;

e) susţinerea acţiunilor de evaluare globală realizate/realizabile în termenii raportului managerial între *situaţia clasei/elevului* la *intrare-ieşire*, care asigură monitorizarea calităţii învăţământului la nivel de sistem şi de proces.

La nivelul şcolii româneşti poate fi evidenţiat *Proiectul de informatizare a învăţământului preuniversitar* — elaborat de *Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei* — care vizează următoarele obiective (vezi Noveanu, Eugen, în Revista de pedagogie nr. 1—2/1994, *Informatizarea învăţământului*, p.5—14):

· elaborarea unui model conceptual al zonei de intersecţie învăţământ preuniversitar-tehnologii informatice (excluzând liceele şi clasele de informatică) şi a instrumentelor necesare pentru operaţionalizarea acestuia;

· verificarea experimentală a unui set de instrumente de maximă eficienţă pedagogică: softuri educaţionale, programe informatizate necesare pentru elaborarea: manualelor alternative, manualelor auxiliare (pentru profesori-elevi); altor materiale pentru stimularea învăţării; bazelor de date procesate etc.;

· iniţierea şi perfecţionarea cadrelor didactice în activităţi specifice modelului conceptual adoptat;

· popularizarea succeselor înregistrate în vederea generalizării *proiectului* la scara întregului sistem.

Vezi Softul pedagogic.

INFRASTRUCTURA PEDAGOGICĂ

Infrastructura pedagogică desemnează principalele componente *funcţionale* ale activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane, (auto)perfectibile la nivelul unor *corelaţii* angajate psihosocial, pe verticala şi pe orizontala sistemului de educaţie/învăţământ.

Din perspectivă curriculară, infrastructura pedagogică reprezintă un concept fundamental care defineşte substratul structurii sistemului de educaţie relevant la nivelul corelaţiilor funcţionale posibile şi necesare, între: *finalităţile educaţiei — sistemul de educaţie/învăţământ* — procesul de învăţământ; *activitatea pedagogică — activitatea didactică — mediul pedagogic — situaţia pedagogică* (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.723, 724).

Analiza conceptului presupune evidenţierea următoarelor raporturi ierarhice angajate pe verticala şi pe orizontala sistemului de educaţie/învăţământ:

a) suprastructura pedagogică a sistemului de educaţie relevantă prin *finalităţile educaţiei* instituţionalizate în termeni de filozofie şi de politică a educaţiei prin evaluarea necesităţilor educaţionale *generale* şi *individuale* şi esenţializarea lor la nivelul relaţiilor dintre: sistemul social global-sistemele sociale parţiale (economic-politic-cultural)-sistemul de educaţie-sistemul de învăţământ-procesul de învăţământ-activitatea/acţiunea educaţională/didactică;

b) structura pedagogică a sistemului de învăţământ relevantă la nivelul organizării *curriculare* a: ciclurilor/treptelor şcolare, strategiilor de valorificare a *resurselor* (umane, informaţionale, materiale, financiare), mecanismelor de conducere managerială a instituţiei şcolare şi de reglementare a relaţiilor acesteia cu mediul;

c) structura pedagogică a procesului de învăţământ relevantă la nivelul proiectării activităţilor specifice sistemului, la nivel general (obiectivele generale ale planului de învăţământ) şi specific (obiectivele specifice programelor şcolare/universitare);

d) microstructura pedagogică a activităţii/acţiunii educaţionale/didactice relevantă la nivelul *corelaţiei* dintre profesor şi elev, centrată pe *obiective* şi pe corespondenţe obiective — conţinuturi-metodologie de *predare-învăţare-evaluare*.

INOVAŢIA PEDAGOGICĂ

Inovaţia pedagogică reprezintă un stadiu superior al creativităţii pedagogice, care poate fi atins la nivel de produs al activităţii, în contextul sistemului de învăţământ şi în cadrul procesului de învăţământ.

Calităţile inovaţiei, originalitatea şi relevanţa socială angajează realizarea unui produs nou şi util prin strategii de restructurare care vizează asigurarea progresului în orice domeniu de activitate (vezi Landau, Erika, 1979).

În domeniul educaţiei inovaţia reprezintă „orice transformare adusă intenţionat şi metodic unui sistem de învăţământ în vederea revizuirii obiectivelor acestuia". Dintr-o astfel de perspectivă, relevantă la nivel de politică a educaţiei, inovaţia pedagogică vizează:

a) structura şcolară (durata învăţământului general, organizarea pe trepte, cicluri, profiluri de studii);

b) programele de tip *curriculum*, proiectate în funcţie de obiectivele generale şi specifice definite — la nivel de politică a educaţiei — în raport cu structura şcolară adoptată;

c) practica activităţii didactice/educative (metodologia pedagogică, sistemul de evaluare, noile tehnologii didactice) — vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.166.

Perspectiva reformei învăţământului impune realizarea unor inovaţii pedagogice deosebite fundamental de schimbările curente înregistrate, de regulă, la nivelul practicii pedagogice (perfecţionarea metodologiei de *predare-învăţare-evaluare*, îmbunătăţirea bazei didactico-materiale, elaborarea unor manuale materiale de învăţare etc.). În acest context, inovaţia pedagogică devine un principiu al reformei care vizează restructurarea sistemului în vederea depăşirii dezechilibrelor constatate la nivelul relaţiilor interne şi a consecinţelor acestora, multiplicate la nivelul activităţilor didactice/educative curente (vezi Vlăsceanu, Lazăr, 1979, p.28—34).

Perspectiva practicii educative/didactice evidenţiază importanţă inovaţiilor pedagogice care asigură inclusiv „introducerea unor noutăţi relative într-un sistem existent în vederea ameliorării acestuia prin diferite modalităţi de difuzare". Inovaţiile respective au *un caracter contextual* (ceea ce le deosebeşte de invenţiile sau descoperirile curente), angajând *o multitudine de forme* de proiectare şi de realizare şi *o procesualitate* desfăşurată ciclic (între antecedentele psihologice ale celor implicaţi — motivaţiile sociale asumate în activitatea de creaţie — strategiile de adaptare şi de readaptare a rezultatelor obţinute în timp) — vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.525—529).

Relaţia dintre inovaţie şi cercetare devine în condiţiile învăţământului o miză socială susţinută continuu în plan sociologic, politic, economic. În această perspectivă se impune aprecierea inovaţiei după metodele pedagogiei experimentale" şi a cercetării pedagogice în funcţie de ameliorarea raportului cost-eficacitate, perfectibil pe termen mediu şi lung.

Vezi Creativitatea pedagogică.

INSPECŢIA ŞCOLARĂ

Inspecţia şcolară reprezintă o formă de activitate managerială care urmăreşte evaluarea şi îndrumarea unităţilor de învăţământ, prin acţiuni specifice proiectate şi realizate de la nivel central (Ministerul Învăţământului), teritorial (inspectoratul şcolar) şi local (conducerea organizaţiei şcolare). Această formă de activitate managerială presupune respectarea şi valorificarea unor norme socioprofesionale validate la nivel de politică a educaţiei.

Proiectarea inspecţiei şcolare are în vedere problematica specifică sistemului şi procesului de învăţământ.

Problematica sistemului de învăţământ solicită inspecţiei şcolare proiectarea unor acţiuni de evaluare şi îndrumare care vizează: a) relaţiile societate-şcoală angajate la nivel naţional, teritorial şi local; b) structurile funcţionale susţinute în plan material, uman, financiar; c) programele strategice, tactice şi operaţionale activate la nivel de politică educaţională transpusă în plan naţional, teritorial, local; d) metodologiile validate conform orientărilor oficiale adaptate/adaptabile la condiţiile zonale şi locale; e) spaţiul şi timpul real/potenţial, disponibil pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice, concrete, ale fiecărui sector de activitate; f) mecanismele de formare şi perfecţionare a celor angajaţi în realizarea obiectivelor pedagogice; g) raporturile cu reprezentanţii comunităţii educative locale, în mod special cu familia; h) resursele pedagogice valorificate la nivelul fiecărei organizaţii şcolare.

Problematica procesului de învăţământ solicită inspecţiei şcolare proiectarea unor acţiuni de evaluare şi îndrumare care vizează: a) condiţiile generale şi particulare de realizare şi perfecţionare continuă a „relaţiei educative" dintre cadrul didactic şi elev; b) calităţile generale şi speciale ale personalităţii cadrului didactic (cultura generală, psihopedagogică, socială; competenţa pedagogică validată în cadrul sistemului de formare iniţială şi continuă; capacitatea managerială probată în activitatea didactică, activitatea metodică şi de cercetare ştiinţifică; activitatea de conducere a organizaţiei şcolare, exersată direct sau indirect la diferite niveluri macrostructurale şi microstructurale); c) situaţiile pedagogice generate de stilul echipei didactice, ambianţa educaţională existentă, raporturile cu mediul etc. (vezi Mialaret, Gaston, 1993, p.41—43).

Conţinutul inspecţiei şcolare vizează „aspectele metodologice ale creşterii calităţii procesului de învăţământ", dependente de: a) activitatea de ansamblu — şcolară şi extraşcolară — sau o parte a ei: didactică, educativă, economico-financiară; b) activitatea uneia sau mai multor organizaţii şcolare; c) activitatea unui cadru didactic sau a unei echipe didactice; d) activitatea realizată la o disciplină sau la mai multe discipline de învăţământ (vezi Jinga, Ioan, 1983, p.28).

Definiţia tradiţională consideră inspecţia şcolară ca „principala formă de control" care vizează: verificarea sistematică a modului de îndeplinire a hotărârilor şi instrucţiunilor elaborate, central, teritorial şi local; aprecierea calităţii activităţii directorilor de

şcoli şi a cadrelor didactice de toate specialităţile; obţinerea şi difuzarea informaţiilor pedagogice, relevante social, pentru factorii de decizie situaţi la nivel teritorial (inspectoratul şcolar) şi central (Ministerul Învăţământului); stimularea perfecţionării continue a cadrelor didactice din/în unităţile de învăţământ evaluate şi îndrumate.

Definiţia modernă a inspecţiei şcolare subordonează operaţia de control acţiunii complexe de evaluare a organizaţiei şcolare la nivelul „unui sistem deschis" — „sensibil la factori imprevizibili la plecare", conştientizaţi şi valorificaţi la „ieşire" în termeni de diagnoză şi de prognoză managerială (vezi *Dictionniare encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.416).).

Dintr-o *perspectivă managerială* — proprie instituţiilor sociale complexe — inspecţia şcolară reprezintă un ansamblu de acţiuni pedagogice de evaluare şi de îndrumare pedagogică a organizaţiei şcolare, integrate în cadrul activităţii de conducere globală, optimă şi strategică a sistemului şi a procesului de învăţământ.

Evoluţia inspecţiei şcolare „variază după natura şi caracteristicile sistemelor de învăţământ". Tendinţa sa generală evidenţiază însă importanţa evaluării globale a sistemului în funcţie de eficienţa procesului de învăţământ, demonstrată prin modul de realizare a obiectivelor generale şi specifice ale organizaţiei şcolare şi prin calitatea efectivă a echipei didactice şi de conducere. Această tendinţă asigură *evaluarea activităţii de proiectare pedagogică* (a planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare) *şi a procesului de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice*, asumată la nivel de politică a educaţiei.

Evoluţia contemporană a inspecţiei şcolare urmează logica managementului educaţiei, centrată pe: a) conceperea inspecţiei generale ca „o vocaţie generală", care acoperă nu numai problematica „instrucţiei publice", ci şi evaluarea globală a „educaţiei naţionale; b) renovarea continuă a tehnologiilor de evaluare socială, care vizează aprecierea globală a politicilor educaţiei prin „rapoarte anuale" care stau la baza proiectelor strategice elaborate la nivelul organizaţiilor şcolare; c) angajarea forţelor care reprezintă comunitatea educativă locală, în general, şi comunitatea profesională locală, în special, în mod evaluarea operativă, optimă, a organizaţiilor şcolare, evaluare bazată pe respectarea integrală a standardelor pedagogice de nivel naţional; d) deschiderea socială a procesului de recrutare a inspectorilor şcolari, care exprimă „un nou echilibru" între viziunea de ansamblu şi cunoaşterea diversităţii organizaţiilor şcolare, între problematica sistemului de învăţământ şi problematica mediului înconjurător (idem, vezi p.435—438).

Realizarea „managementului instrucţional" impune *„reconsiderarea activităţii de control şi îndrumare a inspecţiei şcolare"* (subl. aut. — calitatea inspecţiei şcolare, care urmăreşte, în mod special: menţinerea personalului didactic „de conducere şi de predare", în actualitatea ştiinţifică, tehnologică, pedagogică şi culturală; promovarea informaţiei de ultimă oră în domeniul formării socioprofesionale; facilitarea schimbului de informaţii şi de experienţă între organizaţiile şcolare integrate la nivelul sistemului de învăţământ; schimbarea opticii de apreciere a cadrelor didactice şi a organizaţiilor şcolare în funcţie de exigenţele proiectării pedagogice curriculare, centrată pe interesele elevului/studentului şi ale comunităţii educative; valorificarea resurselor de evaluare pozitivă, centrată pe „selecţionarea dominantelor pozitive şi generalizarea acestora la scara" organizaţiei şcolare respective; formarea iniţială şi continuă a inspectorilor şcolari, proveniţi din interiorul sistemului de învăţământ, în calitate de reprezentanţi de vârf ai comunităţii didactice locale, teritoriale, naţionale (vezi Jinga, Ioan, 1993, p.42—44).

Perfecţionarea inspecţiei şcolare implică perfecţionarea activităţii de evaluare a organizaţiei şcolare în cadrul unui proces care include trei etape sau acţiuni manageriale: a) obţinerea informaţiei şi valorificarea sa până la nivelul unei „bănci de date"; b) prelucrarea statistică a informaţiei, prin metode clasice şi moderne (în special prin calculator) pentru aprofundarea analizei fenomenelor educaţionale semnificative la nivelul instituţiei respective; c) elaborarea aprecierilor pe baza criteriilor pedagogice relevante social care asigură „sesizarea notelor caracteristice ale fenomenelor educaţionale" aflate în studiu (idem, vezi p.44—46).

Regândirea inspecţiei şcolare din perspectiva democratizării învăţământului impune criterii noi de formare iniţială şi continuă a cadrelor de conducere. Saltul „de la politica de cadre la politica educaţiei" presupune respectarea şi valorificarea integrală a două principii: *principiul reprezentării*, care vizează promovarea în funcţii de inspectori şcolari a cadrelor didactice care reflectă calităţile şi aspiraţiile esenţiale ale comunităţii socioprofesionale; *principiul legitimităţii*, care marchează capacitatea de acţiune a inspectorilor

şcolari, realizabilă în termeni de autoritate ştiinţifică şi de responsabilitate politică.

Perspectiva managerială conferă inspecţiei şcolare *calităţi de conducere globală-optimă-inovatoare* a organizaţiei şcolare realizabile prin acţiuni de *informare-evaluare-comunicare pedagogică* adecvată, care angajează respectarea şi valorificarea a două principii: *principiul priorităţii funcţiilor inspecţiei şcolare în raport cu structurile inspecţiei şcolare*; principiul priorităţii acţiunii manageriale de evaluare în raport cu operaţiile de control, subordonate scopurilor manageriale ale acesteia (*măsurare-apreciere-decizie*).

Proiectarea unui model managerial al inspecţiei şcolare angajează *trei categorii* de *obiective pedagogice*:

a) obiective pedagogice generale/corespunzătoare celor trei funcţii ale conducerii manageriale: *planificare-organizare* a activităţii organizaţiei şcolare la nivel de sistem; *orientare-îndrumare* metodologică a activităţii organizaţiei şcolare la nivelul procesului de învăţământ; *reglare-autoreglare* a activităţii organizaţiei şcolare respective, la nivel de sistem şi de proces, prin acţiuni de perfecţionare şi de cercetare didactică;

b) obiective pedagogice specifice/corespunzătoare acţiunilor de: *informare managerială* în legătură cu activitatea desfăşurată în organizaţia şcolară respectivă; *evaluare managerială*, realizată cu scop de măsurare-apreciere/diagnoză-decizie, cu valoare de prognoză; *comunicare managerială* a deciziei cu scop de previziune-planificare-programare a activităţii în organizaţia şcolară respectivă în cadrul viitorului ciclu managerial;

c) obiective pedagogice concrete/corespunzătoare operaţiilor de control subordonate acţiunilor manageriale de *informare-evaluare-comunicare*.

Proiectarea managerială a inspecţiei şcolare presupune, în acelaşi timp, elaborarea unor instrumente de evaluare, pe baza a două modele pedagogice:

- modelul cercetării pedagogice, bazat pe îmbinarea investigaţiei longitudinale cu investigaţia transversală (vezi raportul dintre fişa de observaţie şi fişa de analiză-sinteză a activităţii didactice/educative);
- modelul proiectării pedagogice bazat pe corelaţia existentă între elementele structurale (obiective-conţinuturi-metodologie) ale activităţii inspectate şi rezultatele globale evaluate (randamentul şcolar, calitatea corelaţiei subiect-obiect) — vezi criteriile de evaluare implicate în fişa de analiză-sinteză a activităţii didactice/educative.

Taxonomia managerială a inspecţiei şcolare urmăreşte ordonarea clasificărilor propuse în literatura de specialitate prin avansarea unor criterii de maximă rigurozitate pedagogică (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.449).

Clasificările propuse în literatura de specialitate au în vedere două activităţi de conducere specifice, care definesc:

a) formele inspecţiei şcolare (vezi Jinga, Ioan, 1983, p.35—67): inspecţia şcolară de specialitate; inspecţia şcolară specială; inspecţia tematică (a activităţii de conducere, a activităţii educative, a activităţii profesorului-diriginte, a activităţii de orientare şcolară şi profesională etc.); inspecţia frontală;

b) modalităţile de realizare a inspecţiei şcolare prin obiective şi trăsături specifice (vezi Joiţa, Elena, 1995, p.172—188): inspecţia şcolară de specialitate; inspecţia şcolară tematică; inspecţia şcolară frontală; inspecţia şcolară de perfecţionare.

Elaborarea unei taxonomii manageriale a inspecţiei şcolare presupune raportarea acestor activităţi specifice la teoria generală a *conducerii globale-optime-strategice-inovatoare* a sistemului şi a procesului de învăţământ. Aceasta implică respectarea a *două principii fundamentale*: a) prioritatea funcţiilor manageriale în raport cu structurile instituţionale propuse pentru diferitele forme de organizare efectivă a inspecţiei şcolare; b) stabilitatea acţiunilor manageriale de *informare-evaluare-comunicare* pedagogică a deciziei, care asigură coerenţa activităţii de inspecţie şcolară în orice variantă de organizare a acesteia.

Tipologia inspecţiei şcolare reflectă astfel funcţiile conducerii manageriale a organizaţiei şcolare la nivel de sistem şi de proces.

Funcţia de planificare-organizare a sistemului de învăţământ determină realizarea unui tip de inspecţie şcolară care vizează evaluarea generală a activităţii organizaţiei şcolare, dependentă de gradul de valorificare a resurselor pedagogice (materiale, umane, financiare, informaţionale) existente. Acest tip de inspecţie şcolară trebuie organizat la nivel central (Ministerul Învăţământului), teritorial (inspectoratul şcolar), local (conducerea unităţii de învăţământ).

Funcţia de orientare-îndrumare metodologică a procesului de învăţământ determină realizarea unui tip de inspecţie şcolară care vizează evaluarea activităţii didactice şi educative proiectată la nivelul unei organizaţii şcolare. Acest tip de inspecţie trebuie organizat la nivel central (Ministerul Învăţământului), teritorial (inspectoratul şcolar), local (conducerea unităţii de învăţământ).

Funcţia de reglare-autoreglare a sistemului şi a procesului de învăţământ determină realizarea unui tip special de inspecţie şcolară, care vizează, pe de o parte, evaluarea activităţii cadrului didactic înscris la examenul de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare, iar pe de altă parte, stimularea perfecţionării şi cercetării pedagogice la nivelul organizaţiei şcolare. Acest tip special de inspecţie şcolară trebuie organizat la nivel central (Ministerul Învăţământului), teritorial (inspectoratul şcolar/Casa Corpului Didactic, centrul de asistenţă psihopedagogică), local (conducerea unităţii de învăţământ/catedrele, comisiile metodice).

Conţinutul pedagogic al fiecărui tip de inspecţie şcolară corespunde amplitudinii funcţiei manageriale exprimate la nivel central, teritorial şi local.

Inspecţia şcolară generală, cu scop de evaluare generală a organizaţiei şcolare corespunzător funcţiei manageriale de *planificare-organizare* a sistemului de învăţământ, implică două forme de instituţionalizare a activităţii:

a) inspecţia şcolară teritorială, care evaluează modul de proiectare şi valorificare a tuturor resurselor pedagogice existente (materiale-umane-financiare-informaţionale), la nivel central (inspecţia şcolară teritorială realizată de Ministerul Învăţământului), la nivel teritorial (inspecţia şcolară teritorială realizată de inspectoratul şcolar), la nivel local (inspecţia şcolară realizată de conducerea unităţii de învăţământ); inspectorii şcolari angajaţi în acest tip de activitate au statut de *inspector şcolar teritorial;*

b) inspecţia şcolară de personal, care evaluează modul de proiectare şi valorificare a tuturor resurselor umane existente, la nivel central (inspecţia şcolară de personal, realizată de Ministerul Învăţământului), la nivel teritorial (inspecţia şcolară realizată de inspectoratul şcolar), la nivel local (inspecţia şcolară de personal realizată de conducerea unităţii de învăţământ); inspectorii şcolari angajaţi în acest tip de activitate au statut de *inspector şcolar de personal.*

Inspecţia şcolară de specialitate, cu scop de evaluare a activităţii didactice şi/sau a activităţii educative — corespunzătoare funcţiei manageriale de *orientare-îndrumare* metodologică a procesului de învăţământ — implică două forme de organizare:

a) inspecţia şcolară realizată la disciplina de specialitate principală-secundară, care evaluează capacitatea cadrului didactic de proiectare a obiectivelor generale şi specifice ale procesului de învăţământ şi de operaţionalizare a acestora în funcţie de condiţiile concrete ale organizaţiei şcolare respective şi ale colectivului de elevi;

b) inspecţia şcolară realizată la activitatea educativă (dirigenţie, educaţie nonformală, colaborare cu familia, relaţii cu comunitatea educativă locală etc.), care evaluează capacitatea cadrului didactic de proiectare a obiectivelor generale şi specifice legate de formarea colectivului de elevi şi a personalităţii elevilor, de valorificarea potenţialului acestora, prin implicarea efectivă a educaţiei permanente etc.

Ambele forme de organizare a inspecţiei şcolare de specialitate trebuie realizate la nivel central (inspecţia şcolară de specialitate, realizată de Ministerul Învăţământului), la nivel teritorial (inspecţia şcolară de specialitate, realizată de inspectoratul şcolar), la nivel local (inspecţia şcolară de specialitate, realizată de conducerea unităţii de învăţământ). Inspectorii şcolari angajaţi în acest tip de activitate au statut de *inspector şcolar de specialitate.*

Inspecţia şcolară cu scop de perfecţionare a activităţii organizaţiei şcolare — corespunzătoare funcţiei de *reglare-autoreglare* a sistemului şi a procesului de învăţământ — implică două forme de organizare:

a) inspecţia şcolară specială pentru definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare, care angajează factori responsabili de la nivel central (Ministerul Învăţământului, Institutul de Perfecţionare a Cadrelor Didactice), teritorial (inspectoratul şcolar, Casa Corpului Didactic, Centrul de Asistenţă Psihopedagogică) şi local (conducerea unităţii de învăţământ, catedra, comisia metodică); inspectorii şcolari angajaţi în acest tip de activitate au statut de *inspector şcolar-metodist;*

b) inspecţia şcolară specială pentru stimularea perfecţionării şi cercetării pedagogice la nivelul organizaţiei şcolare, care angajează factori responsabili de la nivel central (Ministerul Învăţământului, Institutul de Perfecţionare a Cadrelor Didactice, Institutul de Cercetări Pedagogice), teritorial (inspectoratul şcolar, Casa Corpului Didactic, centrul de Asistenţă Psihopedagogică) şi local (conducerea unităţii de învăţământ, catedra, comisia metodică); inspectorii şcolari angajaţi în acest tip de activitate au statut de *inspector şcolar-consilier.*

Modalităţile de organizare a inspecţiei şcolare — posibile în contextul modelului de taxonomie prezentat anterior — respectă specificul fiecărui tip de activitate realizat în concordanţă cu cele trei funcţii ale managementului pedagogic. Ele valorifică, în acelaşi timp, anumite structuri adaptabile şi aplicabile în cadrul oricărui tip şi formă de inspecţie şcolară.

a) Inspecţia şcolară generală, cu cele două forme de realizare (inspecţia şcolară teritorială şi inspecţia şcolară de personal) implică două modalităţi de realizare: *inspecţia şcolară generală cu caracter global,* care asigură evaluarea globală a organizaţiei şcolare respective; *inspecţia şcolară generală cu caracter special,* care asigură rezolvarea unor probleme speciale (sesizări, reclamaţii, comenzi, solicitări etc.) prin activarea „corpului de control" (existent la nivel central, teritorial sau local).

b) Inspecţia şcolară de specialitate, cu cele două forme de realizare (inspecţia şcolară la disciplina de specialitate principală-secundară; inspecţia şcolară la activităţile educative) implică două modalităţi de realizare: *inspecţia şcolară de specialitate tematică* (obiective specifice, adaptabile la cazuri individuale, incluse în graficul inspecţiei şcolare sau impuse de anumite situaţii: evaluarea elevilor, operaţionalizarea obiectivelor, metodologia didactică valorificată, optimizarea raportului dintre cultura generală-cultura de specialitate; cunoaşterea psihopedagogică a elevului; colaborarea cu familia etc.); *inspecţia şcolară de specialitate curentă* (cu obiective generale, adaptabile la situaţia concretă, conform graficului activităţilor de inspecţie şcolară).

c) Inspecţia şcolară cu scop de perfecţionare, cu cele două forme de realizare (inspecţia şcolară specială pentru definitivat, gradul didactic II, gradul didactic I, reciclare; inspecţia şcolară pentru stimularea perfecţionării şi cercetării pedagogice) implică două modalităţi de realizare: *inspecţia şcolară de perfecţionare, cu caracter general* (pentru evaluarea globală a activităţii cadrului didactic: evaluarea activităţii didactice la specialitatea principală-secundară; evaluarea activităţii educative/ca profesor-diriginte etc.; evaluarea activităţii metodico-ştiinţifice); *inspecţia şcolară de perfecţionare, cu caracter special* (activităţi-deschise; activităţi-model; proiecte de cercetare; sesiuni de comunicări ştiinţifice, dezbateri etc.).

Cele trei tipuri de inspecţie şcolară valorifică şi *alte modalităţi de realizare a activităţii,* adaptabile la diferite situaţii pedagogice, pe baza respectării următoarelor *criterii manageriale*:

a) gradul de organizare şi participare: inspecţie şcolară frontală (cu întreaga echipă de inspectori şcolari); inspecţie şcolară în echipă (microgrup) de inspectori şcolari; inspecţie şcolară individuală (cu un inspector şcolar);

b) orientarea principală a inspecţiei şcolare: inspecţie şcolară curentă (teritorială, de personal, de specialitate, de perfecţionare); inspecţie şcolară tematică (teritorială, de personal, de specialitate, de perfecţionare);

c) obiectivele pedagogice prioritare: inspecţie şcolară generală (accent pe obiective generale); inspecţie şcolară specială (accent pe obiective specifice, operaţionalizate la diferite niveluri); inspecţie şcolară individualizată (accent pe anumite obiective concrete).

Instituţiile care pot realiza inspecţia şcolară funcţionează la nivel central (Ministerul Învăţământului) şi teritorial (inspectoratul şcolar). *Perspectiva managerială implică saltul de la „ierarhiile verticale" — ineficiente pentru rezolvarea problemelor sociale complexe — la „reţele orizontale pentru cunoaştere", specifice societăţii postindustriale de tip informaţional,* care oferă posibilitatea: „de a obţine uşor informaţiile" relevante social; de a împărtăşi rapid „idei, soluţii", strategii de perfecţionare a activităţii; de a crea legături operaţionale între oameni şi grupuri de oameni; de a îmbunătăţi permanent productivitatea muncii şi condiţiile de lucru; de a construi „o formă de comunicare şi interacţiune, corespunzătoare viitorului sărac în energie dar bogat în informaţii al anilor '80 şi al celor următori" (vezi Naisbitt, John, 1989, p.274—284).

Ierarhia verticală a inspecţiei şcolare oferă doar schema birocratică de organizare convenţională a activităţii de conducere a şcolii la nivel de sistem şi de proces.

Schema managerială de organizare globală, optimă, inovatoare, a inspecţiei şcolare presupune activarea unor reţele orizontale, la toate nivelurile de conducere. O asemenea *organigrama managerială a sistemului de învăţământ* oferă posibilitatea realizării activităţilor de inspecţie şcolară şi pe orizontala sistemului, la toate nivelurile acestuia:

a) la nivel central, prin crearea reţelelor funcţionale dependente de: Institutul Naţional de Cercetări Pedagogice; Institutul Naţional pentru Formarea Iniţială şi Continuă a Cadrelor Didactice; Comisia Naţională pentru Proiectarea Conţinutului Procesului de Învăţământ; Comisia Naţională pentru Evaluarea Procesului de Învăţământ;

b) la nivel teritorial, prin crearea reţelelor funcţionale dependente de: Filialele Institutului Naţional de Cercetări Pedagogice; Filialele Institutului Naţional pentru Formarea Iniţială şi Continuă a Cadrelor Didactice; Casa Corpului Didactic; Centrul de Asistenţă Psihopedagogică a Cadrelor Didactice, Elevilor şi Părinţilor; Consiliile consultative teritoriale, organizate pe specialităţi;

c) la nivel local: Consiliul de conducere al unităţii de învăţământ; Cabinetul metodic; Comisia/catedra metodică de specialitate.

Activarea acestor reţele asigură circulaţia rapidă a informaţiei pe verticala şi orizontala sistemului, contribuind decisiv la creşterea funcţionalităţii pedagogice a inspecţiei şcolare. Ca structuri instituţionale, care reflectă o anumită linie de politică a educaţiei, aceste reţele pot asigură, pe de o parte, baza socială de selecţie a inspectorilor şcolari, dar şi a *profesorilor-cercetători* şi a profesorilor angajaţi în domeniul formării iniţiale şi continue a cadrelor didactice; pe de altă parte, ele asigură baza de valorificare, în domeniul inspecţiei şcolare, a cadrelor didactice care au acumulat deja o experienţă relevantă la diferite niveluri ale conducerii şcolii.

Conducerea managerială oferă posibilitatea instituţionalizării unor grade pedagogice, care asigură inspectorului şcolar un statut profesional corespunzător pe tot parcursul carierei sale didactice: inspector şcolar (gradul III); inspector şcolar principal (gradul II); inspector şcolar general (gradul I).

Aceste grade — care ar putea fi obţinute prin examene de competenţa pedagogică specifică domeniului — devin obligatorii pentru inspectorii şcolari angajaţi în Ministerul Învăţământului şi în inspectoratele şcolare. Ele pot fi valabile şi după trecerea la catedră a inspectorilor şcolari, care pot fi integraţi şi valorificaţi în diferite reţele funcţionale activate la nivelul conducerii organizaţiei şcolare, pe verticala şi pe orizontala sistemului.

Instrumentele pedagogice ale inspecţiei şcolare valorifică mecanismele axiologice ale noii paradigme de conducere managerială a sistemului şi a procesului de învăţământ. Ele respectă cerinţele metodologice de etapizare a activităţii de inspecţie şcolară şi fundamentele teoretice ale acesteia stabilizate epistemic în raport cu funcţiile manageriale angajate la nivel de politică a educaţiei.

Instrumentele de etapizare a inspecţiei şcolare trebuie elaborate la nivelul tuturor tipurilor şi modalităţilor de realizare a evaluării organizaţiei şcolare, la nivel de sistem şi de proces. Aceste instrumente valorifică „succesiunea logică" dar şi interferenţa funcţională a operaţiilor de control (vezi Jinga, Ioan, 1983, p.67—79) angajate la nivelul acţiunilor de *informare-evaluare-îndrumare pedagogică*, proprii activităţii de conducere managerială a organizaţiei şcolare:

a) Planificarea inspecţiei şcolare: pe unităţi de învăţământ; pe cadre didactice; pe discipline de învăţământ; pe domenii, probleme etc.;

b) Pregătirea inspecţiei şcolare: conform tipului şi modalităţii de inspecţie şcolară (generală, de specialitate, de perfecţionare; frontală, în echipă, individuală; curentă, tematică etc.); *pe baza studierii documentelor de*: politică a educaţiei; proiectare pedagogică (plan de învăţământ, programe şcolare, manuale şcolare, materiale didactice, îndrumări metodice); evaluare a activităţii şcolii, a cadrului didactic etc., care urmează să facă obiectul inspecţiei şcolare; *pe baza* antrenării manageriale a echipei, în cazul inspecţiei şcolare colective; *pe baza* anticipării unor mişcări strategice şi tactice necesare pentru eficientizarea activităţii de inspecţie şcolară; *pe baza* elaborării unui scenariu pedagogic şi social al inspecţiei şcolare;

c) Organizarea inspecţiei şcolare: definitivarea planului de inspecţie şcolară, prin raportare la graficul lunar, trimestrial, anual; stabilirea responsabilităţilor individuale şi colective; stabilirea relaţiilor ierarhice verticale şi în reţea; definitivarea instrumentelor de evaluare; discutarea problemelor-cheie şi a conceptelor-cheie; perfectarea scenariului pedagogic şi social al inspecţiei şcolare;

d) Desfăşurarea inspecţiei şcolare: „informarea celor inspectaţi asupra scopului, duratei, conţinutului controlului", ceea ce în perspectivă managerială presupune comunicarea axiologică a obiectivelor inspecţiei şcolare; stabilirea programului de activitate în timpul inspecţiei şcolare, *împreună* cu cei inspectaţi; crearea climatului psihosocial de colaborare şi încredere reciprocă între evaluator şi cei evaluaţi; discutarea specială a problematicii inspecţiei şcolare cu factorii de răspundere de la nivelul organizaţiei şcolare/ colectivităţii care urmează să fie evaluată pentru depistarea „punctelor nevralgice"; operaţionalizarea acţiunilor de evaluare: responsabilităţi-termene exacte de îndeplinire, modalităţi de finalizare imediată, pe termen scurt-mediu; îmbinarea, în cadrul controlului, a variabilelor independente (care ţin de sistem) cu variabilele dependente (care ţin de proces, de cadru didactic); valorificarea specială a rezultatelor evaluate de inspector şcolar la nivelul activităţii didactice şi la nivelul activităţii educative realizată în cadrul organizaţiei şcolare, pe comisii, catedre, individual;

e) Finalizarea inspecţiei şcolare, în plan individual şi în plan colectiv (catedră, comisie metodică; consiliul pedagogic al organizaţiei şcolare): la nivel de proces verbal; la nivel de *ghid de îndrumare metodologică*;

f) Valorificarea pedagogică şi socială a inspecţiei şcolare: la nivelul organizaţiei şcolare evaluate; la nivel

zonal, teritorial; la nivel naţional; în planul cercetării pedagogice aplicative; în planul cercetării pedagogice orientative şi fundamentale; în planul perfecţionării proiectării pedagogice/didactice; în planul perfecţionării politicii educaţiei.

Instrumentele pedagogice ale inspecţiei şcolare generale sunt lansate, în mod special, la nivelul conducerii manageriale centrale şi teritoriale. Prin raportare la acţiunile managementului pedagogic un instrument operabil în inspecţia şcolară teritorială (şi de personal) poate avea următoarea structură de funcţionare:

a) Informarea managerială în legătură cu:

· calitatea valorificării resurselor pedagogice existente/potenţiale: materiale, umane, financiare, informaţionale;

· calitatea planificării activităţii: plan general — plan pe domenii de activitate — planuri individuale;

· calitatea relaţiei planificare-organizare: accent pe operaţionalizarea planului general de muncă, planului consiliului de conducere, planurilor comisiilor metodice (cu accente particulare în cazul sesizării sau identificării unor probleme speciale);

b) Evaluarea managerială prin:

· *fişa de investigaţie longitudinală* necesară pentru măsurarea cantitativă a faptelor pedagogice/consemnarea acesteia la nivel de „dare de seamă";

· *fişa de investigaţie transversală* necesară pentru aprecierea calitativă a faptelor pedagogice prin raportare la obiectivele generale şi specifice ale organizaţiei şcolare respective/consemnarea acesteia la nivel de „diagnoză"; finalizarea diagnozei prin: calificativ *iniţial* (foarte bine-bine-mediu-slab) şi caracterizare sintetică (situaţia resurselor/varianile independente de organizaţia şcolară respectivă — dependente de organizaţia şcolară respectivă; valorificarea resurselor la nivelul relaţiei planificare-organizare-implementare-perfecţionare); definitivarea deciziei prin: calificativ *final* cu valoare de prognoză care: *anticipează tipurile de schimbare necesare*, la nivel de obiective generale şi specifice de corectare imediată, ameliorare (generală, specială), ajustare structurală, restructurare reformatoare; *operaţionalizează tipurile de schimbare anticipate*, la nivel de obiective concrete, prezentate ca: ipoteze de lucru, cu răspunderi (individuale, colective) şi termene exacte de îndeplinire;

c) Comunicarea pedagogică a deciziei prin: proces verbal-tip; îndrumare metodologică, prezentată la nivel de: ghid metodologic, scrisoare metodică, expunere-dezbatere cu valoare de orientare metodologică, realizată la nivel de consiliu pedagogic, consiliu de conducere, comisie metodică, informare individualizată asupra rezultatelor inspecţiei şcolare.

Finalizarea inspecţiei şcolare generale, teritoriale sau de personal poate valorifica şi alte instrumente de genul celor sugerate în literatura de specialitate: fişă de redactare a unei decizii, fişă operaţionalizată a postului, fişă de evaluare a organizaţiei şcolare operabilă conform criteriilor incluse în regulamentul de ordine interioară, fişă de evaluare a activităţii directorului etc. (vezi Joiţa, Elena, 1995, p.202—215).

Instrumentele inspecţiei şcolare de specialitate implică elaborarea unor modele de evaluare validate pe criterii pedagogice, relevante social, aplicabile diferenţiat la nivelul activităţii didactice şi educative. Două asemenea criterii de maximă generalitate asigură eficienţa managerială a instrumentelor inspecţiei şcolare, indiferent de forma particulară de elaborare şi de manifestare a acestora:

a) criteriul îmbinării tipului de investigaţie longitudinală, cu tipul de investigaţie transversală, necesar în evaluarea activităţii didactice sau/şi a activităţii educative realizată, mai ales, la orele de dirigenţie;

b) criteriul proiectării pedagogice a activităţii de evaluare a procesului instructiv, realizat la diferite discipline şcolare sau a procesului educativ, realizat, în mod special, la orele de dirigenţie.

Îmbinarea investigaţiei longitudinale cu investigaţia transversală răspunde necesităţilor metodologice fundamentale ale cercetării pedagogice orientative şi aplicative (vezi Holban, Ion, coordonator, 1978, p.31—48).

Investigaţia longitudinală vizează acumularea cantitativă a unor informaţii despre fenomenul cercetat — activitatea didactică sau activitatea educativă inspectată. Ea nu angajează, deocamdată, o judecată de valoare semnificativă pedagogic. Din această perspectivă, investigaţia longitudinală corespunde acţiunii manageriale de evaluare iniţială, cu scop de măsurare, care deschide calea spre diagnoza fenomenului cercetat. În cazul evaluării activităţii didactice (sau a activităţii educative), investigaţia longitudinală presupune elaborarea unei fişe de observaţie, instrument de lucru preliminar necesar oricărui inspector şcolar, director de şcoală, profesor-metodist, profesor-consilier, profesor-cercetător, aflat în situaţia de a măsura nivelul unei lecţii sau al unei ore de dirigenţie.

Investigaţia transversală vizează prelucrarea calitativă a informaţiilor cantitative acumulate pe baza criteriilor de proiectare pedagogică relevante, la nivel

general şi particular, în cazul activităţilor didactice, respectiv al activităţilor educative, realizate, în mod special, prin orele de dirigenţie (vezi Cristea, Sorin, 1996, B). Din această perspectivă, investigaţia transversală corespunde acţiunii manageriale de evaluare finală, cu scop de apreciere a fenomenului cercetat. Diagnoza rezultată, deschisă spre o decizie managerială cu valoare de prognoză pedagogică, presupune elaborarea unei fişe de analiză-sinteză a activităţii didactice asistate/inspectate, respectiv a activităţii educative/orei de dirigenţie asistate/inspectate. Acest instrument finalizează inspecţia şcolară de specialitate, asigurând continuitatea acţiunilor de conducere managerială a organizaţiei şcolare în termeni de „intrare" — „ieşire" în/din sistem, care oferă relevanţă socială stării actuale a procesului de învăţământ, potenţialului său, trecut, prezent şi viitor, de evoluţie pedagogică.

Instrumentele inspecţiei şcolare de specialitate, aplicabile în cazul activităţii didactice, sunt: *fişa de investigaţie longitudinală a activităţii didactice* şi *fişa de evaluare finală a activităţii didactice.*

A) Fişa de investigaţie longitudinală — corespunzătoare tipului de investigaţie longitudinală — valorifică mai ales metoda observaţiei, solicitând însă din partea evaluatorului (inspectorului şcolar, directorului etc.) o atitudine de experimentator. Ea permite delimitarea elementelor pozitive-negative chiar în timpul activităţii de inspecţie şcolară de specialitate, prin raportare la criteriile proiectării pedagogice (obiective — conţinuturi — metodologie de predare învăţare-evaluare), determinante ulterior în realizarea fişei de evaluare finală. În plus, completarea fişei de investigaţie longitudinală include, anterior şi ulterior, valorificarea altor metode care sprijină, completează, nuanţează, procesează, perfectează observaţia inspectorului şcolar: metoda analizei documentelor şcolare, metoda analizei produselor activităţii elevilor (şi profesorilor), metoda biografică, metoda convorbirii (cu cadrul didactic asistat, cu elevii, cu alte cadre didactice: directorul şcolii, responsabilul comisiei/catedrei metodice etc.).

FIŞA DE INVESTIGAŢIE LONGITUDINALĂ A ACTIVITĂŢII DIDACTICE are următoarea structură:

a) Date generale:

- unitatea de învăţământ;
- clasa; ora (h); elevi (prezenţi-absenţi); data;
- numele şi prenumele celui asistat; specialitatea (principală-secundară);
- vechimea în învăţământ;
- vechimea în unitatea de învăţământ respectivă;
- data ultimei inspecţii de specialitate; aprecierea/calificativul la ultima inspecţie de specialitate; cine a realizat ultima inspecţie de specialitate;
- aprecierea/calificativul obţinut în ultimul an de învăţământ;

b) Informaţii despre activitatea didactică asistată:

- tema activităţii didactice (lecţiei) — vezi grupul de lecţii, capitolul;
- subiectul lecţiei;

c) Observaţii realizate în timpul activităţii didactice:

- vor fi consemnate faptele pedagogice/didactice semnificative;
- simultan sau/şi succesiv vor fi realizate aprecieri: pozitive — negative ale faptelor pedagogice/didactice înregistrate, conform următoarei scheme operaţionale: consemnarea faptelor didactice în ordinea desfăşurării lor conform scenariului didactic — evidenţierea elementelor pozitive şi negative/prin raportare la criteriile proiectării pedagogice.

B) Fişa de evaluare globală a activităţii didactice — corespunzătoare tipului de investigaţie transversală — implică prelucrarea calitativă a faptelor pedagogice/didactice înregistrate anterior la nivelul fişei de investigaţie longitudinală. Această prelucrare calitativă angajează prezenţa unui criteriu stabil de apreciere a faptelor: criteriul proiectării pedagogice. Astfel, evaluările cantitative anterioare devin evaluări calitative, cu scop de *apreciere-tip diagnoză*, prin raportarea lor la standardele de realizare a obiectivelor-conţinuturilor-metodologiilor de predare-învăţare-evaluare, incluse în programele curriculare, adaptabile la specificul şcolii şi al colectivului de elevi.

Completarea fişei de evaluare globală a activităţii didactice — viitor document care intră în arhiva şcolii şi a inspectoratului şcolar — verifică implicit şi calităţile reale de manager ale inspectorului şcolar (directorului, profesorului-metodist etc.), calităţi legate de capacitatea de interpretare pedagogică a informaţiei în vederea stabilirii unei diagnoze şi prognoze corecte, din punct de vedere ştiinţific, etic, politic (în sensul valorilor politicii educaţiei), psihosocial.

Atitudinea de cercetător, de experimentator permite inspectorului şcolar realizarea unor caracterizări pedagogice relevante, în legătură cu: *capacitatea cadrului didactic inspectat/evaluat de a proiecta corect obiectivele concrete ale activităţii*, prin operaţionalizarea obiectivelor generale şi specifice, incluse în programele şcolare, în funcţie de specificul colectivului de elevi, operaţionalizare realizată în termeni prioritari formativi; *gradul de realizare a conţinutului învăţării*,

probat prin: optimizarea raportului dintre *informativ-formativ*, dintre *cultura generală-cultura de profil-cultura de specialitate*; capacitatea elevilor de stăpânire a materiei, la nivel *maxim-mediu-minim* (deprinderi intelectuale, strategii cognitive, informaţii logice, deprinderi psihomotorii, atitudini cognitive); *eficienţa metodologiei didactice* (metode, mijloace didactice; forme de realizare a activităţii, individualizarea instruiri); *calitatea acţiunii manageriale de evaluare* (măsurare-apreciere-decizie; constatare-diagnoză-prognoză; modalităţi de evaluare: iniţială/predictivă, sumativă/cumulativă, continuă/formativă); *calitatea corelaţiei profesor-elev*, susţinută la nivel de: comunicare-cunoaştere-creativitate pedagogică; *nivelul randamentului şcolar* (raportul „intrare"-„ieşire"; raportul posibilităţi maxime-rezultate).

FIŞA DE EVALUARE FINALĂ A ACTIVITĂŢII CADRULUI DIDACTIC are următoarea structură:

a) Date generale:

- data asistenţei/inspecţiei şcolare;
- cadrul didactic asistat/inspectat;
- gradul didactic;
- vechimea în învăţământ;
- unitatea de învăţământ;
- clasa;
- ora (h);
- tema activităţii didactice (vezi scopul lecţiei corespunzător unui capitol sau grup de lecţii);
- subiectul activităţii didactice;

b) Aprecierea activităţii didactice/calificativ-caracterizare rezumativă exprimată prin următorii indicatori pedagogici:

- capacitatea cadrului didactic asistat/inspectat de a proiecta obiectivele pedagogice;
- gradul de realizare a conţinutului învăţării;
- eficienţa metodologiei didactice;
- calitatea acţiunii manageriale de evaluare;

c) Aprecierea activităţii didactice/calificativ, caracterizare globală, realizabilă pe baza următorilor indicatori manageriali de sinteză:

- calitatea corelaţiei profesor-elev;
- nivelul randamentului şcolar;

d) Data completării fişei de evaluare finală a activităţii didactice

(Evaluator/inspector şcolar, director, profesor-metodist, profesor-cercetător).

Instrumentele inspecţiei de specialitate, aplicabile în cazul activităţii didactice, pot fi extinse şi la nivelul activităţii educative (de dirigenţie), cu anumite amendamente de ordin metodologic. Aceste amendamente sunt determinate de particularităţile orelor de dirigenţie, distincte în raport cu particularităţile activităţilor didactice prin: a) prioritatea obiectivelor educaţiei morale; b) valorificarea directă a conţinuturilor generate la nivelul instruirii nonformale şi informale; c) stimularea strategiilor tipice instruirii morale, bazate pe dezbatere, asalt de idei, studiu de caz, problematizare etică, convorbire morală, exerciţiul moral, exemplul moral.

Evaluarea calităţii activităţii educative solicită, în acelaşi timp, studierea documentului special existent în acest domeniu, intitulat prin tradiţie „Caietul dirigintelui". Inspectorul de specialitate urmăreşte în această direcţie: *principiile* care au stat la baza elaborării *„caietului dirigintelui"* şi *funcţionalitatea* structurilor *„caietului dirigintelui"* (vezi Cristea, Sorin, 1991).

Principiile care asigură valoarea pedagogică a „Caietului dirigintelui" vizează, de regulă: a) continuitatea profesorului-diriginte pe toată perioada parcurgerii treptei de învăţământ (gimnaziu, liceu, şcoală profesională); b) valorificarea relaţiilor profesorului-diriginte cu toţi factorii şcolari şi extraşcolari, reprezentanţi ai comunităţii educative locale; c) reconsiderarea cunoştinţelor fundamentale şi aplicative ale profesorului-diriginte, din domeniul pedagogiei şi psihologiei; d) adaptarea creativă a profesorului-diriginte la situaţii variate şi variabile, dependente de contextul psihosocial în care se desfăşoară activitatea.

Structura „Caietului dirigintelui" include, de regulă, trei compartimente care sugerează evaluatorului/inspectorului şcolar mai multe instrumente de apreciere a activităţii educative concepută şi realizată de profesorul-diriginte:

A) Informaţii generale necesare organizării activităţii profesorului-diriginte:

a) informaţii despre elevi;

b) informaţii despre colectivul didactic;

c) informaţii despre familie/comunitatea educativă locală;

B) Planificarea activităţii educative:

a) planul de perspectivă al activităţii educative;

b) planul anual al activităţii educative;

c) planul trimestrial al activităţii educative;

d) planurile operative;

e) planificarea tematicii orelor de dirigenţie;

f) planificarea activităţii de orientare şcolară şi profesională;

g) planificarea activităţii cu familia;

C) Caracterizarea clasei şi a elevilor:

a) fişa de caracterizare a clasei;

b) fişa de observaţie curentă a elevului — investigaţie longitudinală;

c) fişa şcolară de caracterizare psihopedagogică a elevului — investigaţie transversală;

· informaţii generale;

· rezultatele obţinute în activitatea şcolară şi extraşcolară;

· dezvoltarea fizică şi starea sănătăţii;

· dezvoltarea psihică.

Instrumentele inspecţiei şcolare de perfecţionare valorifică, pe de o parte, instrumentele specifice inspecţiei şcolare de specialitate, adaptate la cerinţele metodologice ale probelor de competenţă pedagogică susţinute în cazul examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare. Pe de altă parte, instrumentele inspecţiei şcolare de perfecţionare operaţionalizează obiectivele generale şi specifice ale activităţilor desfăşurate la nivelul *caselor corpului didactic* şi al *centrelor de asistenţă psihopedagogică* ale cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor.

Oficializarea periodică a instrumentelor inspecţiei de perfecţionare angajează responsabilitatea managerială la nivel de vârf: Ministerului Învăţământului/ Direcţia Perfecţionarea Cadrelor Didactice; Institutul Naţional de Formare Iniţială şi Continuă a Cadrelor Didactice; Institutul Naţional de Cercetări Pedagogice.

La nivel teritorial, instrumentele acestui tip special de inspecţie şcolară implică activarea unei instituţii de tradiţie — *Casa Corpului Didactic* şi a unei instituţii noi, confirmată în Legea Învăţământului, votată în 1995 — *Centrul de Asistenţă Psihopedagogică a Cadrelor Didactice, Elevilor şi Părinţilor*. Miza managerială a acestor instituţii presupune realizarea unui amplu proces de „perfecţionare a perfecţionării", proces declanşat după decembrie 1989. „Inspecţia de perfecţionare" — în cele două accepţii evocate la nivelul funcţiei de *reglare-autoreglare*, a sistemului şi a procesului de învăţământ — devine o parte componentă a conducerii manageriale a şcolii, aflată în *raporturi de complementaritate* cu inspecţia şcolară de specialitate şi cu inspecţia şcolară generală, teritorială.

Instrumentele inspecţiei şcolare de perfecţionare — care pot fi construite la diferite niveluri de reprezentare — reflectă obiectivele pedagogice valabile în cazul funcţionării Casei Corpului Didactic:

A) Obiectiv fundamental: iniţierea şi organizarea activităţii de perfecţionare:

· *complexă:* în specialitate, în didactica specialităţii, în pedagogia generală, în psihologie generală şi aplicată; managementul educaţiei (în cadrul examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare);

· *permanentă*: acţiuni organizate la nivel de catedră, cerc pedagogic, comisie metodică, sesiune de comunicări ştiinţifice, consiliu profesoral, studiu individual dirijat şi independent etc.;

B) Obiective specifice/corespunzătoare unor comisii de specialitate:

a) Informare-documentare:

· elaborarea tematicilor bibliografice pentru susţinerea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare;

· elaborarea sintezelor unor lucrări fundamentale (cărţi, articole, studii etc.);

· ordonarea tematică a mijloacelor pedagogice existente, aflate la dispoziţia cadelor didactice;

· traducerea unor lucrări fundamentale (cărţi, articole, studii);

· informatizarea bibliotecii Casei Corpului Didactic;

· procesarea deplină a informaţiilor fundamentale;

b) Asistenţă psihopedagogică (prin implicarea Centrului de Asistenţă Psihopedagogică a Cadrelor Didactice, Elevilor şi Părinţilor):

· elaborarea sintezelor pe teme de pedagogie-psihologie-management educaţional;

· asigurarea circulaţiei sistematice a informaţiei psihopedagogice în rândul cadrelor didactice din teritoriu (cursuri de perfecţionare, activităţi metodice etc.);

· realizarea unor planuri de cercetare pedagogică orientată şi aplicată;

· organizarea acţiunilor de cunoaştere psihopedagogică a copiilor care urmează să fie înscrişi în clasa I (prin implicarea Centrului logopedic interşcolar);

c) Proiectare didactică (prin implicarea profesorilor-metodişti şi a profesorilor-consilieri):

· elaborarea unor proiecte-model de activitate didactică (lecţie);

· elaborarea unor modele de programare a materiei în „unităţi didactice" necesare pentru individualizarea deplină a instruirii;

· elaborarea unor teste de evaluare a cunoştinţelor: evaluare iniţială, evaluare sumativă, evaluare formativă;

d) Presă-specialitate:

· redactarea unei reviste a cadrelor didactice;

· coordonarea activităţii „muzeului pedagogic" teritorial;

· redactarea Buletinului informativ pe probleme psihopedagogice;

· organizarea unei videoteci tematice;

· stabilirea sistemului de publicitate, sponsorizare etc. (în colaborare cu diferiţi agenţi economici, culturali locali, teritoriali);

e) Asistenţă socială, prin organizarea activităţii unor instituţii speciale (în colaborare cu sindicatele din învăţământ): clubul cadrelor didactice, cercuri de specialitate, casa de asigurări sociale, casa de ajutor reciproc, cămin-hotel al cadrelor didactice.

Instrumentele inspecţiei de perfecţionare, construite prin raportare la obiectivele specifice Centrului de Asistenţă Psihopedagogică, sunt centrate (şi) asupra resurselor de cercetare pedagogică existente în plan teritorial şi local. Angajarea lor, la scară socială, devine posibilă, mai ales după 1990, prin transformarea laboratoarelor de orientare şcolară şi profesională în instituţii reformatoare, specializate în asistenţa psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice şi părinţilor (vezi Cristea, Sorin, 1990).

Problema evocată reflectă tensiunea modelului cultural al societăţii postindustriale, care solicită „o difuzare mai liberă de informaţii de orice natură", respectiv o stimulare continuă în domeniul informaţiei. În acest context, calitatea învăţământului, domeniu cu o miză socială aparte, depinde de capacitatea structurilor sale manageriale de „a elabora un sistem propriu de asistenţă a principalilor factori subiectivi, implicaţi în procesul instructiv-educativ (cadre didactice, elevi, părinţi), care trebuie *informaţi sistematic şi permanent* în probleme *intra-, inter-* şi *transdisciplinare* angajate direct în modelarea educaţională a realităţii": cunoaşterea psihopedagogică a elevului; proiectarea pedagogică a activităţi didactice şi a activităţii educative, de tip formal şi de tip nonformal (ore de dirigenţie, cercuri tematice, acţiuni realizate în colaborare cu reprezentanţii comunităţii educative locale etc.); aplicarea teoriilor moderne ale învăţării, în special „teoria învăţării depline"; elaborarea instrumentelor de evaluare (iniţială, sumativă, formativă) necesare cadrelor didactice în contextul unor programe curriculare; valorificarea cunoştinţelor din domeniul ştiinţelor sociale în sensul conducerii manageriale a organizaţiei şcolare; stimularea creativităţii pedagogice în mediul şcolar şi extraşcolar.

Centrele de asistenţă psihopedagogică asigură cadrul instituţional de realizare a acestor teme de cercetare care angajează direct resursele organizaţiei şcolare la nivel teritorial şi local. Proiectarea lor la scară socială angajează valorificarea deplină a obiectivelor pedagogice propuse la nivel de politică educaţională (vezi *Asistenţa psihopedagogică* a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor); vezi *Consilierul şcolar*).

Acţiunile profesorului(inspectorului)-consilier solicită calităţi de virtual cercetător, specializat în sintetizarea şi valorificarea informaţiei psihopedagogice necesare pentru (re)organizarea activităţii didactice/educative în perspectiva reformei educaţiei. Contribuţiile sale angajate la nivelul funcţiei de *reglare-autoreglare* permanentă a sistemului şi a procesului de învăţământ vizează, în mod special:

a) cunoaşterea psihopedagogică a elevului în vederea individualizării procesului instructiv-educativ pe tot parcursul şcolarităţii;

b) îndrumarea metodologică a cadrelor didactice în vederea proiectării pedagogice adecvate a corelaţiei dintre subiectul educaţiei-obiectul educaţiei;

c) orientarea şcolară, profesională şi socială corectă a elevilor în vederea creşterii contribuţiei organizaţiei şcolare, în termeni de „ieşire" din sistem, cu responsabilizarea deplină a tuturor factorilor sociali implicaţi la nivel central, teritorial, local.

Vezi **Conducerea şcolii, Managementul organizaţiei şcolare, Managementul pedagogic/educaţiei.**

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE

Institutul de cercetări pedagogice reprezintă o instituţie specializată în realizarea funcţiei de *reglare-autoreglare* a sistemului şi a procesului de învăţământ la nivel global. În această perspectivă sarcina sa fundamentală vizează fundamentarea şi perfecţionarea liniilor de politică educaţională stabilite la niveluri de decizie macrostructurale (Ministerul Învăţământului, Comisiile parlamentare, prezidenţiale, guvernamentale, nonguvernamentale pentru învăţământ etc.). Activitatea sa devine determinantă mai ales în etapele de proiectare şi de implementare a soluţiilor strategice şi operaţionale specifice unei reforme şcolare/educaţionale.

În condiţiile României postbelice această instituţie a fost înfiinţată în 1951, ca departament al Ministerului Învăţământului, numindu-se *Institut de Ştiinţe Pedagogice*, şi având patru secţii de cercetare organizate în Bucureşti (bazele generale ale pedagogiei; conţinutul şi organizarea învăţământului; învăţământ programat; mijloace moderne de învăţământ) şi patru filiale organizate în cele mai importante centre universitare din ţară (Iaşi, Cluj-Napoca, Timişoara, Craiova). Institutul avea în subordine *Biblioteca Centrală*

Pedagogică şi *Muzeul Pedagogic* şi edita *Revista de pedagogie* (lunar) şi un număr apreciabil de culegeri, studii, sinteze pe teme de pedagogie generală, metodică, istoria pedagogiei etc. — vezi *Dicţionar de pedagogie contemporană*, 1969, p.140, 141.

Prin „contopirea *Institutului de Ştiinţe Pedagogice* cu *Institutul de Psihologie* (înfiinţat în 1956) în 1975 a luat fiinţă *Institutul de Cercetări Pedagogice şi Psihologice*. Până la desfiinţarea acestuia, în 1982, sunt de remarcat contribuţiile aduse în domeniul teoriei educaţiei şi a instruirii, finalizate în lucrări de sinteză publicate periodic (vezi, de exemplu, *Evaluarea sistemelor şi a proceselor educaţionale*, coordonator, Krasnaseschi, Vl., 1976; *Analiza procesului de învăţământ. Componente şi perspective*, coordonator, Nica, I., 1977 ş. a.).

În *februarie 1990*, institutul a fost reînfiinţat sub titulatura *Institut de Ştiinţe ale Educaţiei* care îşi propune realizarea următoarelor obiective: *a)* evaluarea sistemului de învăţământ; *b)* elaborarea studiilor necesare pentru fundamentarea deciziilor de politică a educaţiei; *c)* participarea la activitatea de proiectare şi de implementare a reformei învăţământului, în domeniile: dezvoltării curriculare, evaluării procesului de învăţământ; formării iniţiale şi continue a cadrelor didactice, stimulării cercetării pedagogice fundamentale; experimentării inovaţiilor în *şcoli-pilot*; managementului educaţiei, cooperării internaţionale, diversificării ofertei informaţionale, documentare etc. (vezi, *Anul de cercetare*, 1996, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti, 1997).

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei este finanţat de Ministerul Învăţământului, având organizate filiale teritoriale în principalele centre universitare din ţară (Iaşi, Cluj-Napoca, Timişoara) şi colaborări operaţionale cu profesori-cercetători asociaţi, din învăţământul superior şi preuniversitar.

Din 1993, *Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei* asigură editarea *Revistei de Pedagogie* într-o nouă formulă conceptuală şi redacţională. În 1997, organigrama *Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei* cuprindea cinci secţii de cercetare pedagogică: *Teoria educaţiei*; *Curriculum*; *Evaluare*; *Formarea profesională*; *Managementul educaţiei*.

Vezi Cercetarea pedagogică.

INSTITUTUL DE PERFECŢIONARE A CADRELOR DIDACTICE

Institutul de perfecţionare a cadrelor didactice reprezintă o instituţie de învăţământ superior (post)-universitar, specializată în realizarea activităţilor de formare continuă a personalului didactic de la toate nivelurile sistemului.

În condiţiile României postbelice, acest tip de instituţie a fost organizat în 1949, sub numele de *Institut de Îndrumare a Cadrelor Didactice*, transformat în 1951 în *Institutul de Perfecţionare a Cadrelor Didactice*, în 1954 în *Institutul Central de Perfecţionare a Personalului Didactic*. Din 1968, *Institutul de Perfecţionare a Cadrelor Didactice* a organizat filiale teritoriale în principalele centre universitare din ţară: Iaşi, Cluj-Napoca, Timişoara, Braşov (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.213). *Institutul de Perfecţionare a Cadrelor Didactice* a fost desfiinţat în 1978.

Activitatea unui Institut de perfecţionare a cadrelor didactice vizează realizarea funcţiei manageriale de *reglare-autoreglare* a sistemului şi a procesului de învăţământ. Aceasta presupune organizarea unor *acţiuni periodice* — realizate special pentru susţinerea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare — şi *acţiuni permanente*, realizate la nivel teritorial şi local.

În contextul reformei învăţământului, problema reînfiinţării unui *Institut* specializat în perfecţionarea cadrelor didactice devine prioritară, angajând responsabilitatea factorilor de decizie, la nivel de politică a educaţiei. Un asemenea institut poate răspunde necesităţilor actuale şi viitoare de (auto)perfecţionare a resurselor umane angajate în realizarea obiectivelor pedagogice ale procesului de învăţământ, la nivel general, specific şi concret.

Planul de învăţământ al unui institut specializat în perfecţionarea cadrelor didactice trebuie elaborat în funcţie de cerinţele proiectării curriculare adaptate/adaptabile la nivelul pedagogiei adulţilor, în *perspectiva* educaţiei permanente. Un astfel de plan poate include următoarele module de studii care pot fi parcurse de toate cadrele didactice în anumite limite flexibile de timp şi spaţiu: *Teoria educaţiei/Probleme fundamentale ale pedagogiei; Teoria procesului de învăţământ/Didactica generală; Teoria curriculumului; Metodica/Didactica specialităţii; Psihologia generală; Psihologia vârstelor; Metodologia cunoaşterii elevului; Managementul educaţiei.*

INSTRUIREA

Instruirea reprezintă activitatea specifică realizată în cadrul procesului de învăţământ conform obiectivelor pedagogice generale elaborate la nivel de sistem, în termeni de politică a educaţiei (vezi *Finalităţile pedagogice/educaţiei*, *Procesul de învăţământ*).

Etimologia cuvântului — instructio, în limba latină, înseamnă *aranjare, amenajare, construire* — sugerează dimensiunea operaţională a conceptului care defineşte o acţiune complexă ce constă în „a trimite pe cineva — copil, tânăr, adult — la şcoală pentru a-l învăţa şi a-i asigura, în principal, o cultură (...) sub îndrumarea cuiva" (Okon, Vincenty, 1974, p.9).

Conţinutul conceptului de instruire are o sferă mai restrânsă în raport cu *educaţia* — care vizează *formarea-dezvoltarea* permanentă a personalităţii umane — dar mai largă decât *învăţarea* deoarece include mai multe forme de muncă *intelectuală*, extradidactice şi extraşcolare, cu resurse mai substanţiale, directe şi indirecte, de natură morală-tehnologică-estetică-psihofizică.

Raportul instruire-educaţie constituie o problemă analizată pe larg în literatura de specialitate a ultimelor decenii. Calitatea cadrului didactic, la toate nivelurile sistemului, marchează tocmai capacitatea acestuia de „a educa şi a instrui". Ea stimulează responsabilitatea elevului (care trebuie „să ştie să se conducă — să colaboreze — să se adapteze — să se cultive"), operaţionalizată în aptitudinea sa, perfectibilă, în timp şi spaţiu, de „a învăţa să înveţi" (vezi Dottrens, Robert şi colab., 1970).

Evoluţiile (post)moderne, dezvoltate la nivelul *proiectării curriculare*, subliniază faptul că cele două concepte fundamentale care reflectă o realitate complexă „nu sunt sinonime dar nici opuse". Astfel, „a reduce educaţia la instruire înseamnă a limita omul doar la aspectele cognitive ale realităţii sale" (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1994, p.728).

Pe de altă parte, *instruirea* susţine fundamentele educaţiei, prin cunoştinţele, capacităţile şi atitudinile ştiinţifice transmise, conform diferitelor programe şcolare/universitare, care asigură *formarea-dezvoltarea* intelectuală a elevului/studentului, premisa *formării-dezvoltării* morale-tehnologice-estetice-psihofizice *permanente* a personalităţii umane.

Proiectarea instruirii presupune ordonarea materialului care urmează să fie *predat-învăţat-evaluat* la nivelul corelaţiei *funcţional-structurale* dintre profesor şi elev/student. „Cel care instruieşte" proiectează o acţiune bazată pe patru operaţii concrete: definirea obiectivelor pedagogice — stabilirea conţinutului — aplicarea metodologiei — asigurarea evaluării activităţii didactice/educative respective.

Într-o perspectivă managerială instruirea marchează dimensiunea operaţională a procesului de învăţământ. Această perspectivă presupune realizarea unei sinteze pedagogice între activitatea didactică, realizată la nivelul raporturilor funcţionale existente între resursele angajate la intrarea în sistem — starea sistemului/calitatea procesului de învăţământ — produsele rezultate la ieşirea din sistem/calitatea elevilor/studenţilor după anumite secvenţe de instruire parcurse în timp şi spaţiu.

Vezi Educaţia, Învăţarea, Procesul de învăţământ.

INSTRUIREA ASISTATĂ PE CALCULATOR

Instruirea asistată pe calculator reprezintă o metodă didactică/de învăţământ, care valorifică principiile de modelare şi de analiză cibernetică a activităţii de instruire în contextul noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale, caracteristice societăţii de tip postindustrial.

Procesul informatizării instruirii reflectă progresele uriaşe înregistrate la nivelul unui *model cultural* afirmat gradual, la scară socială, prin: dezvoltarea tehnologiilor de informare şi comunicare; aplicarea acestor tehnologii la nivelul unor *servicii informaţionale*, productive în toate sferele activităţii umane; extinderea lor ca *sisteme informaţionale*, integrabile şi la nivel individual, în „casa electronică", operabilă inclusiv — sau mai ales — în plan educaţional.

Instruirea asistată pe calculator devine astăzi o nouă cale de învăţare eficientă, valabilă la toate nivelurile, treptele şi disciplinele (pre)şcolare şi universitare. Resursele sale interactive angajează practic „o modalitate de articulare a diferitelor categorii de valori, teorii şi cunoştinţe existente în planurile şi programele şcolare de astăzi şi de mâine" (Văideanu, George, 1988, p.239).

Metoda instruirii asistată pe calculator depinde nu numai de calitatea calculatorului, ajuns la a şasea generaţie, ci şi de condiţia pedagogică asumată la nivelul programelor elaborate special pentru (idem, vezi p.241—243):

- conştientizarea valorii interactive a informaţiei alese;
- sistematizarea rapidă a unui volum mare de informaţii;
- difuzarea eficientă a unor informaţii esenţiale solicitate de participanţii la actul didactic;
- individualizarea reală şi completă a învăţării adaptabilă la ritmul fiecărui elev prin „asistenţă pedagogică" imediată realizată/realizabilă de/prin calculator;
- stimularea capacităţii profesorului de „a deveni un adevărat educator: ghid şi animator, evaluator şi

îndeosebi formator preocupat de cultivarea atitudinilor superioare".

Sinteza dintre resursele pedagogice ale instruirii programate şi disponibilităţile tehnologice ale „ordinatorului" conferă acestei metode didactice atuuri formative multiplicabile la nivelul unui demers care asigură *informatizarea activităţii de predare-învăţare-evaluare*, perfecţionarea sa continuu prin acţiuni de gestionare, documentare, interogare, simulare *automatizată/interactivă* a cunoştinţelor şi capacităţilor angajate în procesul de învăţământ, conform documentelor oficiale de planificare a educaţiei.

Metoda instruirii asistată pe calculator (I. A. C.) valorifică următoarele *operaţii didactice integrate la nivelul unei acţiuni de dirijare euristică şi individualizată* a activităţii de *predare-învăţare-evaluare* (vezi idem, p.243—244):

- organizarea informaţiei conform cerinţelor programei adaptabile la capacităţile fiecărui elev;
- provocarea cognitivă a elevului prin secvenţe didactice şi întrebări care vizează depistarea unor lacune, probleme, *situaţii-problemă*;
- rezolvarea sarcinilor didactice prezentate anterior prin reactivarea sau dobândirea informaţiilor necesare de la nivelul resurselor tehnologice activate de/prin calculator;
- asigurarea (auto)evaluării rezultatelor elevului prin medierea resurselor autoreglatorii existente la nivelul calculatorului;
- realizarea unor sinteze recapitulative după parcurgerea unor teme, module de studiu; lecţii, grupuri de lecţii, subcapitole, capitole, discipline şcolare;
- asigurarea unor exerciţii suplimentare de stimulare a creativităţii elevului.

Integrarea noilor tehnologii — dependente de capacitatea de asistenţă pedagogică a calculatorului — în structura de acţiune specifică metodei didactice conferă activităţii elevului un caracter *reactiv şi proactiv*, în raport cu informaţia vehiculată, cu timpul *real* de învăţare, cu valoarea formativă a cunoştinţelor dobândite (vezi Creţu, Carmen, 1994, p.139—145).

Vezi **Metodele didactice/de învăţământ.**

INSTRUIREA PROGRAMATĂ

Instruirea programată reprezintă o metodă de învăţământ care organizează acţiunea didactică, aplicând principiile ciberneticii la nivelul activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, concepută ca „un sistem dinamic complex, constituit dintr-un ansamblu de elemente şi de interrelaţii" (Nicola, Ioan, 1996, p.392).

Procesul de învăţământ poate propune căi de învăţare eficiente prin valorificarea pedagogică a următoarelor *principii cibernetice*:

a) *principiul transmiterii şi* receptării *informaţiei* prin mecanisme specifice de programare şi de comandă;

b) *principiul prelucrării şi stocării informaţiei* prin mecanismele specifice de organizare a materialului transmis şi difuzat în secvenţe şi relaţii de întărire;

c) *principiul autoreglării raporturilor dintre efectele şi cauzele informaţiei* prin mecanisme specifice de conexiune inversă;

d) *principiul asigurării concordanţei dintre programarea externă şi asimilarea internă a informaţiei* prin mecanisme specifice de individualizare a activităţii.

Metoda instruirii programate dezvoltă *propriile sale principii* valabile la nivel strategic în orice variantă de organizare cibernetică a învăţării, într-o structură *liniară* sau *ramificată*:

- *Principiul paşilor mici* vizează divizarea materiei în unităţi de conţinut/de informaţie care asigură elevului şansa reuşitei şi a continuităţii în activitatea de *predare-învăţare-evaluare*;
- *Principiul comportamentului activ* vizează dirijarea efortului elevului în direcţia selecţionării, înţelegerii şi aplicării informaţiei necesare pentru elaborarea unui răspuns corect;
- *Principiul evaluării imediate a răspunsului* vizează *întărirea* pozitivă sau negativă a comportamentului elevului în funcţie de reuşita sau nereuşita în îndeplinirea sarcinii de învăţare corespunzătoare fiecărui „pas";
- *Principiul ritmului individual de învăţare* vizează respectarea şi valorificarea particularităţilor elevului, demonstrate prin modul şi timpul de parcurgere a fiecărui „pas".

Programarea liniară — varianta B. F. Skinner — propune următoarea structură de proiectare a secvenţelor de instruire: a) informarea elevului; b) prezentarea sarcinii didactice: întrebare, exerciţiu, problemă; c) rezervarea spaţiului şi a timpului necesar pentru îndeplinirea sarcinii; d) oferirea variantei de răspuns corect, necesar pentru evaluarea fiecărui „pas".

Parcurgerea unui „pas" implică parcurgerea unei singure secvenţe de instruire sau a mai multor secvenţe de instruire. Reuşita elevului presupune *întărirea* pozitivă a răspunsului, care, în varianta programării liniare, susţine trecerea la un nou pas de instruire.

Programarea ramificată — varianta N. A. Crowder — „solicită un efort intelectual mai mare" necesar elevului pentru „recunoaşterea răspunsului corect din câteva

răspunsuri date, pe baza testului alegerii repetate" (Okon, Vicenty, 1974, p.195). Acest tip de programare nu urmăreşte numai preîntâmpinarea greşelilor — ca în cazul variantei liniare — ci tratarea acestora în diferite modalităţi de întărire negativă care reorientează activitatea elevului în direcţia recuperării, reselecţionării, reinterpretării, reaplicării informaţiei necesare pentru parcurgerea „pasului" respectiv.

Secvenţa de instruire, proiectată în cazul instruirii ramificate, are următoarea structură de organizare: a) informarea elevului; b) prezentarea sarcinii didactice: temă, întrebare, exerciţiu, problemă; c) rezervarea spaţiului şi timpului pentru alegerea răspunsului; întărirea pozitivă, în cazul răspunsului corect, care asigură trecerea la informaţia necesară pentru parcurgerea secvenţei următoare/"pasului" următor; sau *d) întărirea negativă*, în cazul alegerii răspunsului incorect, care orientează elevul spre o „programă secundară", obligatorie pentru corectarea răspunsului, după care urmează trecerea la informaţia necesară pentru parcurgerea secvenţei următoare/"pasului" următor; e) confirmarea răspunsului (corect sau incorect) în varianta de *întărire pozitivă*, respectiv în varianta de *întărire negativă*; f) informarea din secvenţa următoare (vezi Ţîrcovnicu, Victor, 1975, p.218).

Reuşita acestei metode, în varianta sa *liniară, ramificată* sau *combinată* depinde de calitatea mijloacelor didactice necesare pentru proiectarea şi realizarea activităţii de *predare-învăţare-evaluare* în spiritul principiilor cibernetice şi pedagogice evocate anterior: *manualele programate* şi *maşinile de instruire*. În toate situaţiile însă rolul profesorului rămâne determinant. El elaborează şi dirijează programul de instruire în interiorul metodei sau în asociere cu alte metode, valorificând la maximum resursele acesteia (însuşirea conştientă a materiei, activarea continuă a elevului, întărirea pozitivă a învăţării), dincolo de limitele sale obiective (fărâmiţarea materiei; neglijarea problemelor educative/afective, morale, estetice; eludarea situaţiilor care solicită soluţii creative).

Vezi **Metodele didactice/de învăţământ**.

INTERDISCIPLINARITATEA PEDAGOGICĂ

Interdisciplinaritatea pedagogică reprezintă ansamblul relaţiilor şi interacţiunilor dintre diferitele conţinuturi şi mesaje angajate la nivelul unui demers didactic/educativ cu finalitate relevantă în planul *formării-dezvoltării* personalităţii elevului, studentului etc.

Specificul interdisciplinarităţii pedagogice reflectă progresele înregistrate în teoriile epistemologice (post)-moderne care analizează cunoaşterea ştiinţifică, în general, cunoaşterea realizată prin ştiinţele socio-umane, în mod special (vezi *Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane*, 1986).

Interdisciplinaritatea pedagogică reprezintă o variantă a interdisciplinarităţii ştiinţifice care vizează realizarea unor interacţiuni „între diversele branşe ale cunoştinţelor şi metodologiilor numite discipline ştiinţifice". Ea contribuie la reformarea vechilor programe de învăţământ care „se limitau să stabilească o listă de cunoştinţe de predat, având în vedere doar o singură disciplină, mărginită de cele mai multe ori la un nivel de educaţie" şi la o *latură a educaţiei* (D'Hinaut, L., coordonator, 1981, p.9).

Interdisciplinaritatea pedagogică vizează „traducerea scopurilor educaţiei în specificaţii didactice" realizate prin „colaborarea unor grupuri de specialităţi diverse". Ea fundamentează reforma curriculară a instruirii care „nu poate fi lăsată numai la latitudinea unor discipline separate printr-o tradiţie coborâtă până la Aristotel, care nu mai corespunde nici realităţii epistemologice contemporane" şi nici exigenţelor unei integrări socioprofesionale concentrată „pe probleme mari" (idem, p.43, 44).

Modelul interdisciplinarităţii pedagogice defineşte, *la nivel teoretic*, un tip de abordare a educaţiei care orientează activitatea de învăţare a elevului/studentului în direcţia dobândirii simultane a unor *cunoştinţe-capacităţi-atitudini* comune sau/şi complementare mai multor materii şcolare/universitare. Un asemenea model presupune realizarea saltului de la *proiectarea tradiţională* — axată pe învăţarea paralelă sau succesivă a diferitelor materii şcolare/universitare la *proiectarea curriculară*, axată pe învăţarea integrată a cunoştinţelor şi capacităţilor ştiinţifice, raportabile la experienţa de viaţă a elevului/studentului prin toate resursele lor generale, de natură *intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică*.

La nivel practic, modelul interdisciplinarităţii pedagogice defineşte „un tip de abordare a conţinutului instruirii care antrenează, în mod necesar, o *amenajare* specială a situaţiilor didactice" în funcţie de corelaţiile existente între diferite materii şcolare/universitare. Din această perspectivă, realizarea interdisciplinară a conţinutului instruirii angajează următoarele *surse de intrare* a *cunoştinţelor-capacităţilor-atitudinilor* ştiinţifice valorificate la niveluri formative superioare (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.751, 752):

a) obiectivele activităţii de învăţare, proiectate *intra-*, *inter-* şi *pluridisciplinar*, în sensul tratării complementare a problemelor, plecând „de la un declanşator comun";

b) aptitudinile vizate în sensul *instrumentalizării* punctuale (prin „*recurs ocazional* la abilităţile relevante ale altei materii şcolare" sau generalizate (prin „*recurs regulat* la abilităţile relevante ale altei materii şcolare);

c) demersurile activităţii de învăţare, dezvoltate prin *mijloace auxiliare* ocazionale (printr-un „recurs ocazional la un demers relevant al altei materii şcolare") — sistematice (printr-un „recurs sistematic la un demers relevant al altei materii şcolare") — funcţionale (printr-un „recurs necesar la un demers relevant al altei materii în vederea atingerii unui obiectiv al unui program de studii");

d) complementarităţile dintre obiective (de: *stăpânire a materiei-transfer operaţional-exprimare*) *şi demersurile de învăţare* (care construiesc, reconstruiesc sau exprimă realitatea).

Proiectarea interdisciplinarităţii pedagogice la nivelul procesului de învăţământ presupune ieşirea „din impasul hiperspecializării" care solicită o nouă perspectivă de integrare a cunoştinţelor. Sub genericul conceptului fundamental de *interdisciplinaritate* studiile UNESCO definesc trei modalităţi operaţionale de abordare a disciplinelor şcolare/universitare:

a) abordarea intradisciplinară, verticală, propune *predarea-învăţarea-evaluarea* diferitelor noţiuni şi principii în interiorul unei discipline, stimulând „securitatea cunoştinţelor" dar şi „paradoxul enciclopedismului specializat";

b) abordarea interdisciplinară, orizontală, propune corelarea conţinuturilor unor discipline diferite la nivelul unui câmp de aplicabilitate comun, care stimulează raţionalizarea raporturilor formative dintre „cantitatea de cunoştinţe şi volumul de învăţare", diminuând însă dimensiunea verticală a informaţiei;

c) abordarea pluridisciplinară, transversală, propune rezolvarea unor teme, probleme, situaţii complexe, dependente de mai multe discipline şi principii organizatorice, ceea ce stimulează capacitatea de integrare a informaţiei şi de operaţionalizare a acesteia „la nivelul unor probleme mari" (vezi D'Hainaut, L. D., coordonator, 1981, p.211—216).

Practica proiectării curriculare poate impune două variante de realizare efectivă a interdisciplinarităţii pedagogice la nivelul planului de învăţământ prin:

a) redefinirea disciplinelor şcolare/universitare în cadrul unor structuri noi integrate *orizontal* (istorie-geografie; fizică-chimie; chimie-biologie; psihologie-pedagogie; sociologie-economie etc.) sau transversal (educaţie estetică, educaţie tehnologică, educaţie civică; ecologie, democraţie, informatică etc.);

b) reordonarea disciplinelor şcolare pe orizontala şi pe verticala sistemului de învăţământ (respectiv a planului de învăţământ), în vederea susţinerii noţiunilor, principiilor, metodologiilor anumitelor domenii (ştiinţe ale naturii, ştiinţele socioumane, ştiinţele limbajului etc.), cu efecte pedagogice substanţiale (eliberarea presiunii informative în favoarea stimulării formative a elevilor/studenţilor).

Realizarea interdisciplinarităţii pedagogice depinde de deciziile macrostructurale stabilite *la nivel de politică a educaţiei*: instituţionalizarea mecanismelor specifice proiectării curriculare; elaborarea planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare/universitare din această perspectivă didactică şi epistemologică; formarea iniţială a profesorilor în contextul unei culturi generale adecvate şi a unei duble sau chiar triple specializări; formarea continuă a profesorilor în condiţiile exersării unor metodici/didactici aplicate interdisciplinare, deschise educaţiei permanente.

Vezi **Conţinutul procesului de învăţământ, Curriculum, Proiectarea pedagogică.**

ISTORIA PEDAGOGIEI

Istoria pedagogiei este o ştiinţă a educaţiei care „a apărut din necesitatea unei mai profunde înţelegeri a unor teorii şi practici şcolare cu o mai largă circulaţie în lumea educatorilor" (Stanciu, Ion, Gh., 1991, vezi p.3—5).

Obiectul de studiu specific acestei discipline, conturat la graniţa dintre secolul XIX — secolul XX, evidenţiază unitatea existentă între concepţiile pedagogice promovate de-a lungul timpului şi evoluţiile înregistrate la nivelul instituţiilor de învăţământ. Analiza teoriilor pedagogice presupune interpretarea acestora din perspectiva generalizării unor practici educative/didactice confirmate la scară socială şi a valorificării unor concepte fundamentale care reflectă dimensiunea esenţială, *funcţional-structurală* a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane (ideal, principii, obiective, instruire, proces de învăţământ, metode didactice etc.).

Istoria pedagogiei reprezintă astfel disciplina care analizează în mod ştiinţific procesul de evoluţie al

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

educaţiei şi al instruirii, realizat la nivel teoretic şi practic, în plan conceptual şi instituţional, determinat şi determinant într-un anumit context al dezvoltării sociale.

Metodologia de cercetare evoluează în funcţie de criteriile istoriografice avansate, de viziunea epistemologică asumată şi de concepţia dezvoltată în cadrul diferitelor sisteme de gândire pedagogică şi de organizare a educaţiei şi a instruirii.

Modernizarea domeniului presupune corelarea „istoriografiei pedagogiei româneşti" cu „istoriografia pedagogică universală" la nivelul unui demers echilibrat, care vizează sesizarea continuităţii dincolo de înfruntarea dintre generaţii, dintre clasicitate şi inovaţie, dintre sociologizare şi personalizare, dintre teorie şi practică (vezi *Dicţionar de pedagogie contemporană*, 1969, p.149—151; Stanciu, Ion, Gh., 1995, p.11—17).

Epistemologia domeniului confirmă *două posibilităţi de abordare a fenomenului* evoluţiei *şcolii şi doctrinelor pedagogice. O primă posibilitate* valorifică resursele interdisciplinarităţii la nivelul raporturilor directe existente între pedagogie şi istorie. Rezultă o disciplină numită *pedagogia istoriei* — integrată în sfera pedagogiei generale — care „proiectează lumini asupra educaţiei privită în evoluţia ei" (vezi Bârsănescu, Ştefan, 1976, p.317, 318). *A doua posibilitate* valorifică metoda/metodologia de analiză istorică din perspectiva evoluţiilor conceptuale şi instituţionale ale educaţiei, care reflectă „o dublă complexitate" a factorilor esenţiali interni şi externi, a condiţiilor generale şi locale. Rezultă o disciplină numită *istoria educaţiei şi a pedagogiei*, care „permite înţelegerea proceselor de schimbare" semnificative în planul doctrinelor-tehnologiilor-instituţiilor *pedagogice* (vezi Mialaret, Gaston, 1993, p.44—48).

Analiza sistemelor de gândire pedagogică presupune avansarea unor criterii globale care asigură sesizarea progresului, realizat în plan conceptual şi instituţional, la niveluri de continuitate-discontinuitate, relevante în plan psihosocial. Asemenea criterii sunt propuse în literatura de specialitate — care angajează sinteze aplicate în domeniul istoriei pedagogiei — din *perspectivă filozofică* (vezi Suchodolski, Bogdan, 1970), *teoretică* (vezi Ulmann, Jacques, 1978) şi *practică/didactică* (vezi Gabaude, Jean-Marc; Not, Louis, 1988).

Vezi Gândirea pedagogică, Ştiinţele pedagogice/ educaţiei.

ITEMUL PEDAGOGIC

Itemul pedagogic reprezintă un element al testului pedagogic (de cunoştinţe, docimologic etc.) exprimat prin formularea unei întrebări integrată în structura unui „chestionar standardizat" care vizează evaluarea elevului în condiţii de maximă rigurozitate (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.173;).

Elaborarea unui item pedagogic presupune angajarea următoarelor *operaţii*, semnificative pentru analiza testului în contextul programei şcolare, a obiectivelor specifice şi concrete ale acesteia, care asigură compararea şi stimularea performanţelor elevilor în funcţie de anumite valori şi criterii normative (idem, vezi p.11, 12):

a) verificarea temelor/subiectelor alese în cadrul testului în contextul relaţiilor dintre întrebările formulate şi posibilităţile şi modalităţile de răspuns ale elevului;

b) verificarea indicelui de dificultate al întrebării care marchează procentajul de reuşită şcolară, semnificativ la nivel general, particular şi individual;

c) verificarea indicelui de discriminare care probează capacitatea itemului de a diferenţia elevii în raport cu sarcinile didactice angajate;

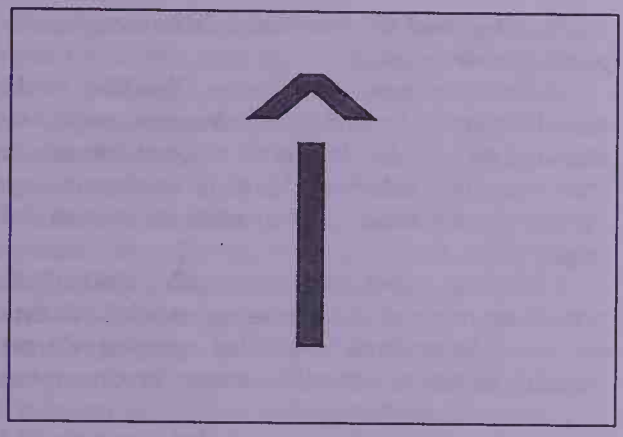
d) verificarea indicelui de coerenţă/consistenţă, care evidenţiază faptul că „rezultatele obţinute la un *item particular* variază în acelaşi sens cu rezultatele globale obţinute";

e) verificarea fiecărei variabile care este implicată, din punct de vedere al evaluării pedagogice, în cazul unui *item cu alegeri multiple*;

f) verificarea indicelui de validitate care demonstrează măsura în care itemul este relevant la nivelul evaluării elevilor, în contextul testului respectiv, în raport cu alte mijloace de măsurare (independente de testul respectiv).

Tipurile de itemuri, exersate în cazul testelor pedagogice, reflectă situaţiile didactice/educaţionale posibile în mediul şcolar, în condiţiile raportării la diferite obiective specifice şi concrete: *item de analiză de caz; item care analizează relaţia cauză-efect; item care urmăreşte asortarea termenilor; item care urmăreşte alegerea termenului/soluţiei; item de asociere a termenului exclus; item care solictă mai multe soluţii; item cu alegere multiplă; item cu completare simplă-complexă; item de recunoaştere; item de relaţie; item cu răspuns opţional; item cu răspuns care trebuie elaborat; item cu răspunsuri multiple* etc. (idem, vezi p.173—176).

Vezi Testele pedagogice.



ÎNVĂŢAREA

Învăţarea reprezintă, din punct de vedere pedagogic, activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalităţii preşcolarului, elevului, studentului prin valorificarea capacităţii acestora de dobândire a cunoştinţelor, a deprinderilor, a strategiilor şi a atitudinilor cognitive.

Învăţarea, în calitate de activitate umană fundamentală, are un scop propriu, angajat la nivel de finalitate adaptativă, transmisă şi acţiunilor sale subordonate (scrierea, lectura etc.), proiectate şi realizate în virtutea unor motivaţii specifice.

Produsul învăţării este reprezentat printr-un ansamblu de deprinderi (intelectuale şi psihomotorii), strategii cognitive, informaţii logice (noţiuni, judecăţi, raţionamente; principii, legi), atitudini cognitive, obiectivate în cadrul unor structuri specifice, incluse, de regulă, în cadrul programelor (pre)şcolare/(post)-universitare.

Procesul învăţării angajează dimensiunile cognitive, dar şi dimensiunile afective, motivaţionale şi volitive ale personalităţii umane care susţin „modificarea sau transformarea intenţională a comportamentului uman, condiţionată de experienţa trăită" (Cerghit, Ioan; Oprescu, Nicolae, 1988, în *Curs de pedagogie*, coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.111).

Factorii activităţii de învăţare valorifică dimensiunile evocate la nivel de proces (cognitiv, afectiv-motivaţional, volitiv) şi produsele obiectivate în conţinuturi specifice (deprinderi, strategii, informaţii logice, atitudini cognitive), într-un cadru planificat la scară individuală şi socială.

Factorii interni ai activităţii de învăţare sunt de natură biologică (vârstă, sex, dezvoltare mintală, sănătate) şi de natură psihologică (dezvoltare intelectuală, capacitate cognitivă, atitudine: afectivă, motivaţională, caracterială; stil de învăţare).

Factorii externi ai activităţii de învăţare vizează organizarea (pre)şcolară/universitară a învăţării didactice (obiective stabilite la nivel de politică educaţională; conţinuturi incluse în programele şcolare/universitare; metodologia de *predare-învăţare-evaluare*, propuse în documente pedagogice specifice) şi acţiunea directă şi indirectă a unor medii socio-culturale (familie, instituţii culturale, politice etc., agenţi economici, reprezentanţi ai comunităţilor educative naţionale, teritoriale, locale).

Din perspectiva ştiinţelor pedagogice, învăţarea reprezintă, în esenţă, „modalitatea specific umană de achiziţie a cunoştinţelor, competenţelor sau aptitudinilor" (*Grande Dictionnaire de la Psychologie*, 1994, p.58).

Din perspectiva psihologiei, învăţarea angajează „modificarea performanţei observate într-o situaţie specifică", fiind obiectivată la nivel elementar şi la nivel complex (idem, vezi p.59—62).

Învăţarea elementară include reacţiile de răspuns la stimulii mediului, stimuli fizici, perceptibili, cu acţiune imediată. Proiectarea şi realizarea sa presupune condiţionarea clasică (pavloviană) a răspunsului (plasarea stimulului înaintea realizării actului) şi condiţionarea operantă (skinneriană) a răspunsului (plasarea stimulului după realizarea actului), ultima variantă fiind dezvoltată prin teoriile behavioriste, bazate pe diferite modalităţi de concepere a întăririi raportului *stimul-răspuns* (prin contiguitate, prin repetiţie, prin intensitate, prin validitate predictivă).

Învăţarea complexă dezvoltă „reprezentarea simbolică" a stimulilor angajaţi pe termen lung, la diferite niveluri de conceptualizare exprimate prin: cunoştinţe structurate-structurante (construite pe schema organizării funcţionale a cunoaşterii); cunoştinţe factuale (construirea unei „scheme a *clasei*", respectiv a „tipului" de obiecte); cunoştinţe noţionale (construite pe o schemă abstractă care esenţializează „însuşirile funcţionale" ale obiectului); cunoştinţe procedurale (construite pe schema „a şti să faci", axată asupra „tehnologiilor").

Mecanismele învăţării implică „trei clase" de operaţii angajate la diferite niveluri de integrare în acţiuni didactice (idem, vezi p.62—63):

a) modificarea cantitativă a unor cunoştinţe dobândite deja — „învăţarea prin augmentare" (adaos);

b) selecţia şi memorarea anumitelor fapte constatate sau comunicate de altcineva — învăţare relaţională („depinde de relaţiile cu celelalte cunoştinţe dobândite" anterior sau simultan);

c) activităţi mintale superioare angajate pentru „dobândirea noilor cunoştinţe plecând de la cunoştinţele deja cunoscute" prin: transfer clasic — utilizarea cunoştinţelor dobândite în situaţii diferite; transfer analogic — „descoperirea unei similitudini parţiale între elementele unei situaţii deja cunoscute — „situaţia sursă" — şi elementele unei situaţii care trebuie cunoscută — „situaţie-ţintă"; formulare şi testare a ipotezei; inducere prin constatarea identităţii unei caracteristici; generalizarea unei cunoştinţe, depăşind diferite bariere şi restricţii; asimilarea noului prin raportare la un exemplu cunoscut.

Teoriile învăţării pot fi analizate la nivelul unor modele psihologice care descriu mai multe tipuri de activităţi aplicabile în cadrul şcolii. „Psihologia procesului educaţional" organizează aceste modele la nivelul unei *piramide care sugerează ierarhiile şi legăturile funcţionale* posibile şi necesare în contextul clasei/grupei de (pre)şcolari şi studenţi (vezi Davitz, Joel, R., Ball, Samuel, J., 1978, p.17—60).

La baza piramidei sunt *patru modele psihologice de învăţare*:

a) *Învăţarea condiţională clasică* (Pavlov, 1900; Watson, 1924) angajează relaţia *stimul-răspuns*, aplicabilă în şcoală prin „întărirea reacţiilor emotive la stimuli anteriori neutri", stimuli oferiţi *înaintea* declanşării acţiunii didactice;

b) *Învăţarea prin asociaţii contigue* (Guthrie, 1952) implică memorarea mecanică angajată în condiţiile în care „orice mişcare sau element de comportament, care urmează îndeaproape un anume grup de stimuli, tinde să se aşeze de grupul respectiv", fără a mai solicită un *stimul-răspuns* format anterior;

c) *Învăţarea condiţională/instrumentală* (Thornidike, 1913; Hull, 1952; Skinner, 1953) defineşte întărirea în termeni operaţionali, aceasta realizându-se *după* îndeplinirea sarcinii didactice, ceea ce „sporeşte posibilitatea ca reacţia precedentă să mai apară şi în viitor";

d) *Învăţarea prin imitaţie* (Bandura, Ross, 1963), considerată *învăţare mecanică*, valorifică „modelul" oferit de cadrul didactic care influenţează comportamentul elevului (atitudinal, didactic, social, moral) exprimat sub forma unor reacţii noi: inhibitorii, reduse sau întărite; dobândite, consolidate etc.

Al doilea nivel al piramidei include *două modele psihologice de învăţare*:

e) *Învăţarea prin generalizare* (Kendler, 1961) valorifică similitudinile evidente dintre un complex de stimuli şi alt complex de stimuli, respectiv situaţia în care „stimulii similari produc (sau dacă sunt doar apropiaţi nu produc) acelaşi răspuns ca stimulul original";

f) *Învăţarea prin discriminare* (Kendler, 1961, 1962) presupune reactualizarea unor noţiuni de bază care asigură diferenţierea stimulilor apropiaţi de cei originali, respectiv, a stimulilor care nu produc acelaşi răspuns cu stimulul original.

Al treilea nivel al piramidei include un singur model psihologic de învăţare: *învăţarea conceptelor*:

g) *Învăţarea conceptelor* (Piaget, 1962; Mc. Donald, 1965) angajează „o clasificare a stimulilor care au caracteristici comune", clasificare realizabilă la diferite niveluri ierarhice „astfel încât un concept cu grad superior poate fi înţeles numai dacă elevul stăpâneşte deja conceptele de grad inferior şi percepe relaţiile dintre ele".

Al patrulea nivel al piramidei include un singur model psihologic de învăţare: *învăţarea principiilor*:

h) *Învăţarea principiilor* (Bruner, 1960; Gagné, 1965) angajează „un lanţ de concepte" integrate la nivelul *cunoştinţelor* incluse de regulă în programele şcolare/universitare care solicită şi aplicarea acestora în situaţii noi.

Al cincilea nivel al piramidei include un singur model psihologic de învăţare: *învăţarea prin rezolvare de probleme*:

i) *Învăţarea prin rezolvare de probleme* (Ausubel, 1968) angajează practic cunoştinţele dobândite pentru „umplerea unui gol", facilitând aprofundarea informaţiilor şi perfecţionarea deprinderilor, dar şi „înzestrarea elevilor cu (noi) informaţii, deprinderi, atitudini".

Al şaselea nivel al piramidei, nivelul de vârf, include un singur model de învăţare: *învăţarea comportamentelor creatoare*:

j) *Învăţarea comportamentelor creatoare* (Guilford, 1959; Mckinnon, 1962; Hilgard, 1964; Ausubel, 1968) angajează rezolvarea unui tip special de problemă, *situaţia-problemă*, care solicită flexibilitatea gândirii, respectiv: aplicarea cunoştinţelor dobândite într-o manieră nouă, originală; „îndeplinirea unui scop recognoscibil"; „implicarea, în elaborarea răspunsului, a unor intuiţii neaşteptate care trebuie dezvoltate adecvat".

Învăţarea şcolară poate valorifica modelele psihologice prezentate anterior în vederea realizării obiectivelor pedagogice specifice procesului de instruire: dobândirea deprinderilor intelectuale şi motorii adecvate sarcinilor didactice proiectate; dobândirea strategiilor cognitive adecvate sarcinilor didactice proiectate; dobândirea informaţiilor logice (concepte fundamentale-operaţionale, judecăţi, raţionamente, clasificări, principii, legi), necesare pentru îndeplinirea sarcinilor didactice proiectate; dobândirea atitudinilor cognitive (afective, motivaţionale, caracteriale) necesare pentru perfecţionarea continuă a resurselor didactice interne ale fiecărei personalităţi umane.

Învăţarea şcolară promovează paradigma activităţii didactice conştiente, bazată pe interacţiunea a două tipuri de mecanisme psihologice:

· mecanismul receptării, care prezintă „materialul de învăţat" sub formă de *produs* care trebuie înţeles prin raportare la materialul învăţat anterior;

· mecanismul descoperirii, care prezintă „materialul de învăţat" în termeni de *proces* care trebuie realizat în sens complementar, prin raportare la materialul învăţat deja, bazat pe înţelegerea mesajului didactic.

Paradigma învăţării conştiente (vezi Ausubel, David, P.; Robinson, Floyd, G., 1981, p.67—99) — opusă paradigmei învăţării mecanice, bazată pe reproducerea mesajului didactic la nivelul memoriei — caracteristică mediului şcolar, implică respectarea următoarelor premise şi condiţii pedagogice:

a) premise pedagogice:

· integrarea „materialului de învăţat" în structura activităţii cognitive a elevului;

· asocierea „materialului de învăţat" la „o formă verbală diferită dar echivalentă" şi la relaţia nearbitrară dintre „noul item de învăţat" şi „itemurile relevante" la nivelul activităţii cognitive a elevului;

b) condiţii pedagogice:

· raportarea „materialului de învăţat" la structura cognitivă dobândită deja de elev, „în mod substanţial şi nearbitrar";

· valorificarea potenţialului elevului în direcţia dobândirii unor „idei relevante" (*cunoştinţe-ancoră*) despre „materialul de învăţat";

· asocierea „materialului de învăţat" la noile idei dobândite în vederea aprofundării acestuia în cadrul unor forme de organizare a informaţiei deschise perfecţionării.

Paradigma învăţării conştiente promovează patru tipuri de activităţi cognitive caracterizate prin faptul că „elevul încearcă să reţină ideea, legând-o de ceea ce ştia dinainte, dându-i astfel un sens" (idem, p.68; vezi şi p.85—99).

a) *Activitatea de învăţare prin reprezentare* implică:

· asigurarea saltului de la învăţarea mecanică (în cadrul căreia informaţia dobândită, mai ales prin mijloace empirice, nu este legată de cunoştinţele anterioare) la *învăţarea conştientă* (în cadrul căreia informaţia, procesată logic, este legată de cea anterioară, dobândind un anumit *sens*);

· însuşirea sensurilor unor simboluri individuale, integrate în structura cognitivă a (pre)şcolarului prin denumirea (vezi rolul limbajului) imaginii rezultate dintr-o experienţă senzorială anterioară;

· prelucrarea imaginii senzoriale anterioare, prin asociativitate cu materialul care trebuie învăţat, astfel încât aceasta să devină „o imagine redusă"/esenţializată sau mai puţin intensă decât aceea rezultată din perceperea nemijlocită a fenomenului respectiv;

· conştientizarea faptului că „orice obiect are un nume care capătă forma unui simbol verbal", la care poate fi ataşată „imaginea evocată de acest obiect" — înţelegerea generală a situaţiei respective fiind reflectată prin „propoziţia echivalenţei reprezentative".

b) *Activitatea de învăţare a noţiunilor* implică două stadii:

· *stadiul formării noţiunilor* — „proces de descoperire prin inducţie a atributelor distinctive ale unei clase de stimuli";

· *stadiul denumirii noţiunilor* — proces declanşat atunci când „atributele distinctive" nu mai trebuie (re)descoperite de cel ce învaţă pentru că ele sunt prezentate sub formă de definiţie, situaţie în care *învăţarea noţiunilor* asigură practic *asimilarea noţiunilor*.

c) *Activitatea de învăţare a propoziţiilor* implică realizarea unor raporturi între noţiunile asimilate, raporturi proiectate de elevi *la nivelul unor*:

· *relaţii de subordonare*, bazate pe „subsumare derivativă" (noul material învăţat ilustrează o propoziţie mai cuprinzătoare) şi „subsumare corelativă" (noul material învăţat reprezintă o extindere a materialului învăţat anterior);

· *relaţii de supraordonare*, bazate pe dezvoltarea noului material învăţat în cadrul unei sfere de referinţă tot mai cuprinzătoare;

· *relaţii combinatorii*, care susţin noul material învăţat pe baza unui model „cu sens structural echivalent" care nu este nici subordonat şi nici supraordonat.

d) *Activitatea de învăţare prin descoperire* implică două stadii distincte din punct de vedere calitativ:

· *stadiul rezolvării problemelor,* care presupune: sesizarea „problemei" definită ca „un gol" între cunoştinţele actuale ale elevului şi cunoştinţele necesare elevului pentru găsirea soluţiei prin aplicarea noţiunilor şi propoziţiilor în forma de organizare dobândită anterior;

· *stadiul rezolvării situaţiilor-problemă,* care presupune sesizarea „situaţiei-problemă" definită ca „un gol" între cunoştinţele actuale ale elevului şi cunoştinţele necesare pentru găsirea soluţiei prin aplicarea noţiunilor şi propoziţiilor învăţate, într-o formă de organizare *nouă,* aflată chiar în contradicţie cu forma de organizare dobândită anterior (ceea ce solicită nivelurile superioare ale creativităţii).

Factorii care determină rezultatele învăţării pot fi analizaţi dintr-o perspectivă prioritar pedagogică şi dintr-o perspectivă prioritar psihologică.

a) Perspectiva prioritar pedagogică (vezi Cerghit, Ioan; Oprescu, Nicolae, în *Curs de pedagogie*, coordonatori, Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.113) implică analiza factorilor care reflectă două categorii de condiţii ale învăţării:

· *condiţiile interne*, care sunt *de natură biologică* (vârstă, sex, dezvoltare fizică, starea sănătăţii) şi *de natură psihologică* (dezvoltare intelectuală, nivelul afectiv-motivaţional, capacitatea de efort voluntar, stilul de învăţare);

· *condiţiile externe*, care sunt dependente de *organizarea şcolară* (calitatea proiectării şi a realizării activităţii didactice şi extradidactice) şi de *mediul sociocultural* (calitatea pedagogică a familiei, a microgrupurilor cu care elevul intră în contact, a comunităţii educative naţionale, teritoriale şi locale).

b) Perspectiva prioritar psihologică implică analiza următorilor factori ai învăţării: *particularităţile elevului — situaţia de învăţare — particularităţile cadrului didactic* (vezi Wlodarski, Ziemowit, 1980).

Particularităţile elevului vizează trei categorii de însuşiri funcţionale:

· *însuşirile funcţionale generale*, reprezentative la scara „speciei umane", sintetizate în capacitatea de învăţare conştientă, verbală, care valorifică deplin procesele cognitive superioare (gândirea-memoria-imaginaţia), aptitudinile structurate pe fondul inteligenţei generale, stimulate afectiv, motivaţional şi caracterial;

· *însuşirile funcţionale specifice*, dependente de dezvoltarea personalităţii la nivelul diferitelor vârste psihologice, respectiv vârste preşcolare-şcolare-postşcolare-universitare-postuniversitare şi la nivelul diferitelor condiţii şi roluri statuate sociocultural;

· *însuşirile funcţionale individuale*, dependente de nivelul calitativ al inteligenţei (generale şi speciale), de nivelul calitativ al motivaţiei pentru învăţare, de nivelul calitativ al aptitudinilor generale şi speciale, orientate pe diferite domenii ale învăţării.

Situaţia de învăţare vizează:

· factorii care *preced* învăţarea: starea generală a clasei/a elevului; nivelul de cunoştinţe dobândit anterior prin intermediul şcolii — prin intermediul mediului sociocultural, familiei etc.;

· factorii care acţionează *în timpul* învăţării la nivelul unor *condiţii externe* (mediul comunităţii şcolii, clasei, microgrupului; recompense, sancţiuni, anunţarea rezultatelor cu scop de întărire pozitivă-negativă) şi la nivelul unor *condiţii interne* (modul de organizare al învăţării, stimularea psihologică a corelaţiei *subiect/educator-obiect/educat*), activarea unor tehnici de învăţare rapidă, integrală, divizată, prin exerciţii etc.;

· factorii care *succed* învăţarea: condiţiile care asigură integrarea cunoştinţelor în comportamentul general şi special al elevului (exersarea cunoştinţelor în diferite contexte, preîntâmpinarea fenomenului uitării).

Particularităţile cadrului didactic, determinate de calitatea procesului de formare iniţială şi continuă, instituit la nivel de sistem, vizează:

· stilul educaţional (democratic — permisiv-autoritar);

· tactul pedagogic (reflectă corelaţia *dintre*: responsabilitatea pedagogică — sensibilitatea pedagogică — inteligenţa pedagogică; principiul raportării elevului la sine — principiul devenirii elevului);

· aptitudinea pedagogică determinată de corelaţia dintre *capacitatea de comunicare-cunoaştere-creativitate*, obiectivată la nivelul strategiei de proiectare şi de realizare a activităţii de *predare-învăţare-evaluare.*

Variabilele care influenţează rezultatele învăţării reflectă potenţialul elevului exprimat la nivel intelectual şi nonintelectual.

a) Variabilele intelectuale exprimă capacitatea elevului de: cunoaştere şi de comunicare (vezi relaţia gândire-limbaj); rezolvare a problemelor (vezi rolul inteligenţei generale şi speciale); rezolvare a *situaţiilor-problemă* (vezi rolul creativităţii generale şi speciale).

b) Variabilele nonintelectuale exprimă atitudinea elevului faţă de activitatea de învăţare, exprimată în plan: afectiv (sentimentele pozitive dezvoltate în raport

cu învăţarea); motivaţional (gradul de interiorizare a motivului învăţării); caracterial şi voliţional (rolul învăţării în structurarea personalităţii).

ÎNVĂŢĂMÂNTUL

Învăţământul reprezintă principala formă de organizare a educaţiei, realizată în funcţie de obiectivele pedagogice stabilite la nivel de sistem şi de proces. Desfăşurarea sa presupune valorificarea structurii acţiunii educaţionale la nivelul corelaţiei funcţionale dintre *profesor* şi *elev/student*, exersată în situaţii educative din ce în ce mai numeroase şi mai variate angajate la toate nivelurile sistemului de învăţământ (vezi Mialaret, Gaston, 1992, p.14, 15).

La nivel de sistem, învăţământul răspunde finalităţilor macrostructurale care definesc idealul de personalitate şi scopurile pedagogice angajate pe termen mediu şi lung, la nivel de politică a educaţiei.

La nivel de proces, învăţământul presupune proiectarea unor activităţi didactice/educative, realizabile conform obiectivelor generale şi specifice definite în cadrul programelor şcolare/universitare, operaţionalizate de fiecare profesor în funcţie de situaţiile concrete ale fiecărui colectiv de elevi/studenţi. Din această perspectivă învăţământul reprezintă ansamblul obiectivelor propuse de profesor, atinse de elev/student (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.507).

Conţinutul conceptului care defineşte activitatea specifică învăţământului are o sferă mai restrânsă în raport cu educaţia care vizează *formarea-dezvoltarea* (intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică) *permanentă* a personalităţii.

Învăţământul marchează doar „o parte a educaţiei care revine sistemului şcolar" (*educaţiei şcolare*), care pune accent pe acţiunea de prelucrare pedagogică a cunoştinţelor ştiinţifice şi de comunicare pedagogică a acestora în contextul corelaţiei *funcţional-structurale* existentă între *subiect* şi *obiect*, între *educator* şi *educat*. Ponderea dimensiunii *intelectuale* a educaţiei, evidentă la nivelul învăţământului, implică, însă, o multitudine de efecte directe şi indirecte, relevante în plan *moral-tehnologic-estetic-fizic*, care angajează practic toate domeniile dezvoltării personalităţii elevului/studentului.

În această perspectivă, învăţământul reprezintă un „proces de comunicare care suscită învăţarea" la nivelul valorilor sale formative superioare (ibidem). El modifică mediul de existenţă al unui elev sau a mai multor elevi „prin producerea unor comportamente determinate în condiţii specifice sau adecvate la condiţii specifice" (De Landsheere, Gilbert, 1992, p.108, 109).

Proiectarea învăţământului presupune realizarea unui *ciclu managerial* desfăşurat concentric pe parcursul a cinci etape (*intenţie-aplicare-derulare-obiectivare-reinvestiţie*) care angajează o multitudine de *tehnici specifice* (de *prezentare-discuţie/dezbatere-participare-simulare*). Această perspectivă permite realizarea unor variante multiple de organizare a învăţământului la nivel de sistem şi de proces (învăţământ: preşcolar-şcolar-postşcolar; pentru adulţi, asistat pe calculator modular, academic, oficial, alternativ, special, artistic, sportiv; de bază, general; primar-secundar-superior; profesional, postsecundar, postuniversitar individualizat/diferenţiat; frontal, individual, pe grupe; liniar, concentric, modular; public, particular etc.) — vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*,1993, p.508).

Vezi Procesul de învăţământ, Sistemul de învăţământ.

ÎNVĂŢĂMÂNTUL FRONTAL

Învăţământul frontal organizează corelaţia *subiect-obiect* la nivelul unei structuri globale în cadrul căreia, pe de o parte, „profesorul îndrumă şi conduce activitatea tuturor elevilor din clasă", iar pe de altă parte, „fiecare elev efectuează ceea ce i se cere de către profesor" (Ţîrcovnicu, Victor, 1981, p.13).

Această formă de organizare a corelaţiei *profesor-elev*, cu o vechime de peste 300 de ani (vezi Jan, Amos, Comenius şi opera sa *Didactica magna*, publicată în anul 1627), instituţionalizează *învăţământul pe clase şi lecţii*, care reprezintă, în esenţă, o modalitate de activitate didactică/educativă *colectivă*, proiectată pe baza unui scop pedagogic *comun*, realizabil însă în grade diferenţiate, în funcţie de posibilităţile fiecărui elev.

Învăţământul frontal prezintă următoarele *avantaje metodologice*:

- angajează activitatea profesorului la nivelul întregii clase într-un cadru care „rămâne principala formă de organizare a procesului de învăţământ", cadru „susceptibil de largi posibilităţi de optimizare" (idem, vezi, p.17);
- dirijează activitatea elevului în direcţia însuşirii cunoştinţelor, deprinderilor şi strategiilor fundamentale proiectate la nivelul fiecărei discipline de învăţământ;

· orientează iniţiativa şi creativitatea elevului pe baza unor tehnici de muncă intelectuală dobândite anterior, valorificând mijloacele de instruire puse la dispoziţie de profesor;

· generează efecte formative relevante în planul educaţiei sociomorale (dezvoltarea sentimentelor, convingerilor şi atitudinilor superioare tipice activităţilor realizate în colectiv).

Practica învăţământului frontal întreţine, în acelaşi timp, următoarele *trăsături negative*:

· caracterul predominant magistrocentrist al *predării*, care „limitează activitatea elevului, (...) aflat întotdeauna într-un raport de dependenţă faţă de profesor" (idem, vezi p.16);

· caracterul predominant dirijist al *predării-învăţării*, care nu stimulează, în suficientă măsură, activitatea independentă şi gândirea divergentă a elevului;

· caracterul predominant pasiv al *predării-învăţării*, care „nu poate asigura decât în rare cazuri, participarea tuturor elevilor la procesul de învăţământ, atât din cauza numărului mare de elevi cu care se lucrează, cât şi a diferenţelor însemnate dintre aceştia în ce priveşte inteligenţa, aptitudinile, ritmul de muncă şi chiar nivelul de pregătire anterioară" (idem, vezi p.24).

Depăşirea acestor limite presupune implicarea actului pedagogic de diferenţiere a instruirii/educaţiei la nivelul structurii de organizare frontală a corelaţiei *profesor-elev*. *Soluţiile clasice* vizează:

· „stabilirea unor relaţii de tip nou între profesor şi elevi, prin utilizarea mai intensivă a metodelor euristice (...), prin alternarea organizării frontale a învăţământului cu organizarea lui individuală şi pe grupe" (idem, vezi, p.28);

· deschiderea strategiilor instruirii directive la nivelul unor proiecte pedagogice de tip curricular, care vizează perfecţionarea tuturor componentelor procesului de învăţământ (*obiective-conţinut-metodologie-evaluare*) angajate/angajabile şi în sens nondirectiv;

· organizarea unor grupe de studiu mobile, activate în condiţii stimulative reale, care vizează asigurarea succesului şcolar al tuturor elevilor;

· perfecţionarea comunicării pedagogice *subiect-obiect* atât la nivelul unor circuite verticale (*profesor-elev*), cât şi la nivelul unor circuite orizontale (*elev-elev*), operabile în cadrul clasei şi în cadrul grupelor şi a subgrupelor de studiu formate în mod deliberat sau spontan;

· adaptarea stilului educaţional al profesorului la condiţiile colectivului clasei de elevi, cu orientarea prioritară a acestuia de la reflexele autoritare închise spre atitudinile participative deschise;

· respectarea integrală a ritmului de muncă propriu fiecărui elev, valorificabil în contextul unor strategii de *predare-învăţare-evaluare* active, (auto)perfectibile în sens curricular.

Pedagogia diferenţiată stimulează eficacitatea învăţământului frontal la nivelul secvenţelor de instruire/educaţie construite special pentru „transformarea elevului în actor al învăţării" (vezi Przesmycki, Halina, 1991, p.97—100). Soluţiile, angajate în plan *funcţional-structural*, vizează următoarele aspecte:

· evidenţierea liniei de start, trasată prin intermediul diagnosticului iniţial;

· adaptarea conţinuturilor la nivelul unor grupe reale/virtuale care includ: elevi cu *goluri* în cunoştinţele fundamentale; elevi cu nivel limitat de cunoştinţe; elevi cu probleme de vocabular; elevi cu cunoştinţe-capacităţi achiziţionate la standarde *minime-medii-maxime*; elevi-problemă (*foarte slabi-foarte buni*);

· adaptarea proceselor de învăţare la ritmurile de activitate ale elevilor, stabilind: *suporturi didactice* diferite; *strategii de predare-învăţare-evaluare* diferite; *tehnici de evaluare finală* aplicate la nivelul lucrărilor de sinteză şi de consolidare a cunoştinţelor, valorificate în mod diferenţiat, individualizat;

· stimularea *elevilor-problemă*, situaţi la limita inferioară-superioară a standardelor de *performanţă-competenţă*, prin strategii de diferenţiere/individualizare specifice: activităţi autonome, fişe de muncă speciale, contracte/proiecte de activitate individuală, tehnici de muncă în (micro)grup.

Vezi **Formele de organizare a procesului de învăţământ.**

ÎNVĂŢĂMÂNTUL INDIVIDUAL

Învăţământul individual reprezintă cea mai veche formă de organizare a *corelaţiei profesor-elev*.

Această formă este anterioară învăţământului frontal, care a instituit în secolul XVII organizarea instruirii/educaţiei pe clase şi lecţii. Învăţământul individual corespunde momentului în care societatea, pe de o parte, „avea nevoie de un număr mic de persoane instruite", iar pe de altă parte, nu beneficia de un număr adecvat de cadre specializate în instruirea şi educaţia copiilor.

În acest context, organizarea învăţământului revenea „părinţilor — reprezentând clasele dominan-

te — care angajau un profesor sau mai mulţi spre a-şi instrui copiii". Iar metodologia angajată reflecta situaţia specială creată. Astfel, „chiar dacă în cameră învăţau mai mulţi copii, *profesorul se ocupa cu fiecare elev în parte*" (Ţîrcovnicu, Victor, 1981, p.51).

Învăţământul individual evoluează de la soluţia extremă, inaplicabilă social, în cadrul căreia „fiecare profesor lucrează cu un elev în parte în ritmul acestuia", la procedeele de inspiraţie curriculară, integrate în diferite strategii de acţiune didactică organizată frontal sau în grup: fişe de muncă individuală, teme pentru acasă individuale, sarcini de învăţare (joc, muncă sau creaţie) individualizate în mediul şcolar sau extraşcolar.

Această formă de organizare a corelaţiei *profesor-elev* stimulează, pe de o parte, învăţarea individuală, independentă, posibilă inclusiv la nivelul unor mijloace de instruire tipice societăţii informatizate (vezi *instruirea programată; instruirea asistată pe calculator*). Pe de altă parte, ea întreţine riscul diminuării influenţelor morale pozitive, posibile doar în cazul unor activităţi organizate frontal sau pe grupe.

Învăţământul individual angajează practic două modalităţi de organizare a corelaţiei *subiect-obiect*, dependente, pe de o parte, de specificul treptei şi al disciplinei de învăţământ, iar pe de altă parte, de particularităţile comunităţii educative, organizaţiei şcolare, colectivului de elevi (idem, vezi p.54—56):

· modalitatea de organizare a corelaţiei *subiect-obiect* la nivelul unor acţiuni didactice/educative care solicită „profesorului să se ocupe de instruirea unui singur elev": educaţie estetică (muzică, arte plastice), educaţie fizică (discipline sportive individuale), educaţie tehnologică (îndrumări/consultaţii individuale); activităţi de instruire/educaţie nonformală (cercuri de specialitate, aplicative etc.);

· modalitatea de organizare a corelaţiei *subiect-obiect* la nivelul unor acţiuni didactice care solicită *„realizarea unor sarcini şcolare de către fiecare elev, independent de colegii săi*, cu ajutor sau fără ajutor din partea cadrului didactic" (idem, vezi p.54).

Învăţământul individual vizează îndeosebi operaţia de fixare şi consolidare a cunoştinţelor, realizabilă prin activităţi: cu teme comune, cu teme diferenţiate pe grupe de nivel, cu teme diferenţiate pentru fiecare elev.

Activitatea individuală, realizată/realizabilă prin *teme comune*, solicită fiecărui elev — *după* parcurgerea unei secvenţe didactice (modul de studiu, capitol, subcapitol, grup de lecţii, lecţii) — „să execute singur şi pentru sine exerciţiile date de profesor, aceste exerciţii fiind aceleaşi pentru toţi, buni sau slabi, dinamici sau lenţi" (Dottrens, Robert şi colaboratorii, 1970, p.55).

Activitatea individuală realizată/realizabilă pe *grupe de nivel* solicită elevilor rezolvarea prin efort propriu a unor *teme diferenţiate*, ca volum şi grad de dificultate, în vederea asigurării succesului şcolar la standarde de performanţă *minime-medii-maxime*, obţinute prin îndrumarea permanentă a profesorului, cu îndrumarea parţială a profesorului, fără îndrumarea profesorului.

Activitatea individuală realizată/realizabilă *personalizat* propune *teme diferite*, adaptate particularităţilor fizice şi psihice şi ritmului de muncă propriu fiecărui elev. Această activitate „urmăreşte progresul necontenit şi sistematic al fiecărui elev pe baza propriei lui activităţi, şi eliminarea greşelilor ivite pe parcursul instruirii şi educării lui" (idem, vezi p.56).

Învăţământul individual — care poate fi proiectat în cadrul clasei şi în afara clasei (vezi rolul consultaţiilor realizate individual sau la nivel de microgrup) — prezintă următoarele *avantaje* de ordin metodologic:

· stimulează activitatea independentă a elevului, încrederea în (re)sursele de reuşită şcolară ale acestuia, deschise perfecţionării în sensul educaţiei permanente şi în sensul autoeducaţiei;

· stimulează activitatea profesorului de cunoaştere şi de asistenţă psihopedagogică a fiecărui elev, realizabilă pe baza instituţionalizării *fişelor şcolare*;

· stimulează activitatea profesorului de proiectare curriculară a unor strategii de *predare-învăţare-evaluare* necesare pentru însuşirea tehnicilor de muncă intelectuală, eficiente în cadrul fiecărei discipline de învăţământ;

· stimulează capacitatea profesorului de operaţionalizare a unor metode/procedee de instruire integrabile în orice strategie de *predare-învăţare-evaluare*: munca elevului cu manualul şi alte cărţi, observarea independentă, experimentul, tehnicile de instruire programată, tehnicile de instruire asistată pe calculator, fişele de lucru individuale, necesare pentru: verificarea, recuperarea, consolidarea, aprofundarea cunoştinţelor; dezvoltarea unor capacităţi şi atitudini relevante la nivelul personalităţii elevilor; realizarea unor exerciţii graduale, cu conţinut diferenţiat; stimularea muncii de cercetare, de investigaţie ştiinţifică (fişe de exerciţii

cu caracter euristic, fişe cu scop creativ/inventiv, inovator etc.); individualizarea temelor pentru acasă (idem, vezi p.76—130).

Vezi Formele de organizare a procesului de învăţământ.

ÎNVĂŢĂMÂNTUL PE GRUPE

Învăţământul pe grupe organizează corelaţia *subiect-obiect* la nivelul unor microcolectivităţi depistate, de regulă, în cadrul clasei de elevi, plecând de la anumite trăsături tipice care solicită strategii speciale de diferenţiere a instruirii/educaţiei.

Învăţământul pe grupe reprezintă cea mai nouă formă de organizare a corelaţiei *profesor-elev*, fiind o creaţie a curentului sociocentrist, promovat îndeosebi la începutul secolului XX. Experimentele realizate vizează diverse formule pedagogice: munca liberă pe grupe (Roger Cousinet), educaţia morală în colective de muncă (A. S. Makarenko), activităţi organizate conform centrelor de interes (Ovid Decroly), educaţia organizată în comunităţi de muncă şi de viaţă concepute ca grupe de bază, grupe mici, grupe mobile (Peter Petersen) etc.

Forma de organizare a corelaţiei *profesor-elev*, angajată la nivelul învăţământului pe grupe, oferă avantajul proiectării unor microstructuri şcolare flexibile, care pot deveni eficiente în cadrul colectivului clasei, prin activarea unor strategii pedagogice diferenţiate, subordonate unor scopuri formative de anvergură (Buzas, Laszlo, 1976).

Calitatea metodologică a acestei forme de organizare a corelaţiei *profesor-elev* depinde de modul de constituire a grupelor. Practica pedagogică evidenţiază următoarele alternative posibile:

· grupe organizate pe criterii exterioare (ordinea alfabetică, poziţia în băncile din clasă) — grupe organizate pe criterii interne (relaţiile didactice, psihologice, sociale, existente în cadrul clasei);

· grupe constituite în mod dirijat (după diferite criterii: nivel intelectual, performanţe şcolare) — grupe constituite spontan (prin opţiuni libere, pe baza unor relaţii de prietenie);

· grupe instituţionalizate în cadrul clasei — în afara clasei, favorabile unor raporturi formale şi nonformale;

· grupe de elevi cu statut ridicat/preferenţial, în raport cu colectivul clasei de elevi şi cu colectivul didactic al clasei — grupe de elevi cu statut marginalizat, în raport cu colectivul clasei de elevi şi cu colectivul didactic al clasei;

· grupe normale, de 3—8 membri, active în interiorul clasei de elevi — grupe mari, care pot deveni active şi în afara clasei de elevi;

· grupe stabile (din punct de vedere al duratei/perioada unui an de învăţământ, aplicabile la toate disciplinele de învăţământ) — grupe mobile (care pot fi înfiinţate/desfiinţate, transformate pe parcursul anului de învăţământ; care pot fi aplicate numai la o disciplină sau la câteva discipline de învăţământ).

Instruirea/educaţia diferenţiată solicită activarea unor grupe: constituite pe criterii interne, dirijate în sens pedagogic, instituţionalizate formal-nonformal în cadrul clasei, cu o mărime normală de 3—8 membri, cu un statut în egală măsură stabil şi dinamic, adaptabil la condiţiile de schimbare proprii unui proiect dezvoltat la nivel curricular. În acest context, „sunt mai indicate grupele neomogene — constituite din elevi cu niveluri diferite de inteligenţă, de performanţă, de aptitudini — fiindcă ele sporesc coeziunea dintre elevi, ajută la formarea unor relaţii sociale mai trainice", stimulând creşterea randamentului şcolar al fiecărui elev în parte (vezi Ţîrcovnicu, Victor, 1981, p.172).

Eficienţa învăţământului pe grupe depinde de calitatea următoarelor acţiuni care trebuie angajate la nivelul unor strategii de diferenţiere/individualizare a instruirii/educaţiei:

· pregătirea specială a elevilor şi a cadrelor didactice pentru tipul de corelaţie *subiect-obiect*, proiectabilă şi realizabilă în contextul evocat;

· alegerea adecvată a temelor, structurate în cadrul unor secvenţe cu o complexitate gradată (modul de studiu, capitol, subcapitol, grup de lecţii), divizibile „în mai multe subteme repartizate spre studiere la grupe diferite de elevi" (idem, p.178);

· orientarea conţinutului activităţii pe grupe în direcţia unor teme comune şi a unor teme diferenţiate, raportabile la standardele de performanţă stabilite în cadrul programelor şcolare;

· valorificarea bazei didactico-materiale a şcolii pentru organizarea activităţii pe grupe.

Dezvoltarea curriculară a activităţii pe grupe implică parcurgerea următoarelor *etape*:

· orientarea preliminară a profesorilor în legătură cu modul de stabilire a grupelor şi de elaborare a proiectului pedagogic de tip curricular;

· studierea şi prelucrarea secvenţelor didactice (modul de studiu, capitol, subcapitol, grup de lecţii, lecţie) la nivelul grupelor constituite;

· pregătirea răspunsurilor orale şi scrise (referate, lucrări de analiză-sinteză, lucrări practice, conspecte/

documentaţii, rezolvări de probleme, rezolvări de *situaţii-problemă*);

· prezentarea şi discutarea răspunsurilor orale şi scrise (referate, lucrării de analiză-sinteză, lucrări practice, conspecte/documentaţii, rezolvări de probleme, rezolvări de situaţii-problemă etc.);

· analiza şi valorificarea rezultatelor în sens diferenţiat, individualizat;

· definitivarea concluziilor în cadrul grupei, dar şi la nivel frontal şi individual.

Activitatea pe grupe, proiectată şi dezvoltată în sens curricular, oferă astfel următoarele *avantaje de ordin metodologic:*

· stimularea educaţiei morale, cu efecte în planul învăţării/comunicării sociale;

· stimularea responsabilităţii în condiţii de colectiv, cu efecte în planul autoinstruirii;

· stimularea angajării individuale şi sociale, cu efecte în planul relaţiilor de colaborare/ajutor reciproc, implicate în proiectarea învăţării, proiectarea muncii, proiectarea creaţiei etc.;

· stimularea educaţiei intelectuale în condiţii de acţiune intensivă, permanentizată la nivelul dezvoltării operaţiilor gândirii, (re)surselor de creativitate ale elevului, interiorizării motivelor sociale ale învăţării;

· stimularea capacităţilor de exersare şi de valorificare a tehnologiilor specifice instruirii diferenţiate: contracte, proiecte de activitate, fişe speciale de activitate etc.

Pedagogia diferenţiată permite depăşirea aspectelor critice constatate în practica instruirii/educaţiei pe grupe:

· angajarea unor acţiuni de proiectare cu grad ridicat de dificultate, care solicită importante resurse materiale (timp-spaţiu pedagogic adecvat, mijloace de învăţământ adecvate etc.);

· învăţarea fragmentară, fărâmiţată după *subtemele* propuse în cadrul fiecărei secvenţe didactice (modul de studiu, capitol, subcapitol, grup de lecţii, etc.);

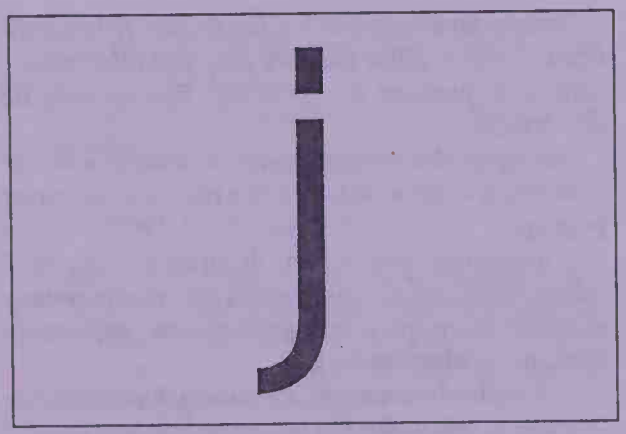
· activarea limitată adesea la nivelul elevilor buni şi foarte buni;

· întreţinerea competiţiei negative, la nivelul clasei sau al grupei, cu „riscul scindării", sancţiunii opresive, etichetării descurajante etc.;

· polarizarea conducerii între un autoritarism şi liberalism excesiv, care încurajează fie autocraţia, fie indisciplina.

Vezi **Formele de organizare a procesului de învăţământ.**

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



JOCUL DIDACTIC

Jocul didactic reprezintă o metodă de învăţământ în care predomină acţiunea didactică simulată. Această acţiune valorifică la nivelul instrucţiei finalităţile adaptative de tip recreativ proprii activităţii umane, în general, în anumite momente ale evoluţiei sale ontogenetice, în mod special.

Psihologia jocului evidenţiază importanţa activării acestei metode mai ales în învăţământul preşcolar şi primar. Analiza sa permite cadrului didactic valorificarea principalelor cinci direcţii de dezvoltare, orientate „de la grupurile mici spre grupurile tot mai numeroase; de la grupurile instabile spre grupurile tot mai stabile; de la jocurile fără subiect spre cele cu subiect; de la şirul de episoade nelegate între ele spre jocul cu subiect şi cu desfăşurare sistematică; de la reflectarea vieţii personale şi a ambianţei apropiate, la reflectarea evenimentelor vieţii sociale" (Elkonin, D. B., 1980, p.185).

Această metodă dinamizează acţiunea didactică prin intermediul motivaţiilor ludice care sunt subordonate scopului activităţii de *predare-învăţare-evaluare* într-o perspectivă pronunţat formativă. Modalităţile de realizare angajează următoarele *criterii pedagogice de clasificare a jocurilor didactice* (vezi Cerghit, Ioan; Neacşu, Ioan, în *Didactica*, coordonator, Salade, Dumitru, 1982, p.134, 135):

· după obiectivele prioritare: jocuri senzoriale (auditive, vizuale, motorii, tactile), jocuri de observare (a mediului natural, social etc.), jocuri de dezvoltare a limbajului, jocuri de stimulare a cunoaşterii interactive;

· după conţinutul instruirii: jocuri matematice, jocuri muzicale, jocuri tehnologice (de aplicaţii, de construcţii tehnice etc.), jocuri sportive, jocuri literare/lingvistice;

· după forma de exprimare: jocuri simbolice, jocuri de orientare, jocuri de sensibilizare, jocuri conceptuale; jocuri-ghicitori, jocuri de cuvinte încrucişate;

· după resursele folosite: jocuri materiale, jocuri orale, jocuri pe bază de întrebări, jocuri pe bază de fişe individuale, jocuri pe calculator;

· după regulile instituite: jocuri cu reguli transmise prin tradiţie, jocuri cu reguli inventate, jocuri spontane; jocuri protocolare;

· după competenţele psihologice stimulate: jocuri de mişcare, jocuri de observaţie, jocuri de atenţie, jocuri de memorie, jocuri de gândire, jocuri de imaginaţie, jocuri de limbaj, jocuri de creaţie.

Valorificarea pedagogică a resurselor ludice asigură evoluţia jocului didactic la niveluri metodologice situate şi dincolo de sfera învăţământului preşcolar şi primar. *Jocurile de simulare* proiectează astfel diferite situaţii de învăţare bazate pe elemente şi relaţii *virtuale* de conflict, de decizie, de asumare de roluri etc., care angajează capacitatea de acţiune a elevului, spiritul său de competiţie, posibilităţile sale de explorare euristică a realităţii. Asemenea obiective formative devin realizabile prin intermediul: jocului de roluri, jocului de arbitraj, jocului de reprezentare a structurilor, jocului de competiţie, jocului managerial etc. (vezi Cerghit, Ioan, 1980, p.217—223).

Vezi **Metodele didactice/de învăţământ.**

JUDECATA PEDAGOGICĂ

Judecata pedagogică reprezintă o etapă importantă în cadrul activităţii de instruire/educaţie, echivalentă operaţiei de *apreciere* realizată/realizabilă în cadrul oricărei acţiuni de evaluare.

Funcţia judecăţii pedagogice constă în capacitatea acesteia de „a da un aviz" asupra progresului, stagnării sau regresului înregistrat în activitatea didactică/educativă, „în lumina diverselor informaţii primite". Realizarea sa presupune valorificarea operaţiei anterioare, de *măsurare* cantitativă a rezultatelor şi pregătirea unor variante posibile de decizie, capabile să asigure stimularea activităţii/acţiunilor evaluate.

Tipologia judecăţilor pedagogice poate fi dezvoltată în funcţie de sfera de referinţă a acestora care angajează

nu numai un anumit proces logic de desfăşurare a evaluării (măsurare — apreciere — decizie), ci şi o anumită „filozofie a educaţiei" concentrată la nivelul obiectivelor asumate:

a) judecăţi pedagogice care vizează faptele educative/didactice la nivelul realităţii activităţii educative/didactice;

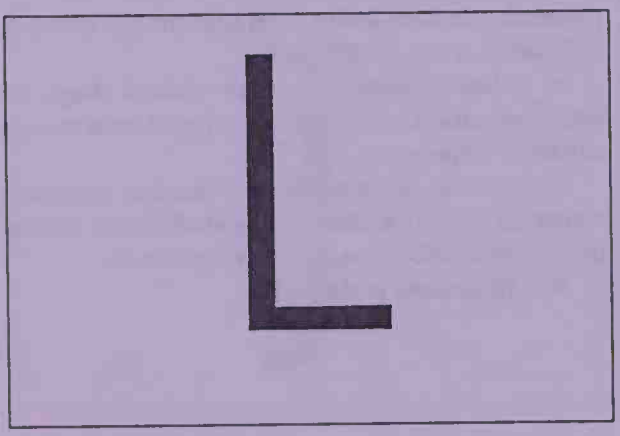
b) judecăţi pedagogice care vizează valorile educative/didactice la nivelul finalităţilor sistemului şi ale procesului de învăţământ (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.767, 768);

c) judecăţi pedagogice care vizează diagnoza activităţii educative/didactice la nivelul unor acţiuni situate în actualitate;

d) judecăţi pedagogice care vizează prognoza activităţii educative/didactice la nivelul unor acţiuni de *corecţie-ameliorare-ajustare-restructurare*.

Vezi Evaluarea pedagogică.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



LECTURA

Lectura reprezintă o metodă didactică/de învăţământ în care predomină acţiunea de comunicare scrisă, care propune elevului/studentului o cale de (auto)instruire eficientă, (auto)perfectibilă prin dobândirea unor tehnici intelectuale specifice. Astfel de tehnici asigură valorificarea deplină a procedeului „muncii cu cartea", respectiv a „muncii cu manualul" sau cu alte materiale de acest gen, destinate special învăţării.

Funcţiile pedagogice angajate determină *o structură de organizare* a activităţii didactice/educative care implică orientarea constantă a acţiunilor de la nivelul limbajului intern în direcţia limbajului extern. Metoda lecturii îndeplineşte astfel, simultan sau/şi succesiv, *funcţia de: informare-documentare* sistematică; *stimulare a instruirii-autoinstruirii*; *culturalizare-educare* permanentă a elevului.

Obiectivele pedagogice concrete, care pot fi proiectate prin intermediul metodei lecturii, vizează: stăpânirea şi aprofundarea cunoştinţelor fundamentale şi operaţionale; perfecţionarea capacităţilor generale şi specifice de studiu individual, cultivarea aptitudinilor şi atitudinilor cognitive deschise; identificarea unor noi *probleme* şi *situaţii-problemă*.

Realizarea acestor obiective presupune antrenarea unor exerciţii multiple cu valoare de procedee didactice, orientate special pentru formarea, perfecţionarea şi integrarea în activitatea de învăţare a următoarelor deprinderi: deprinderea lecturii comprehensive (a înţelege corect cele citite), deprinderea lecturii esenţializate (a conspecta, a lua notiţe rezumative), deprinderea lecturii demonstrative (a sesiza, a rezolva probleme), deprinderea lecturii problematizate (a sesiza *situaţii-problemă*), deprinderea lecturii creative (a sesiza, a rezolva, a inventa *situaţii-problemă*). Dezvoltarea lor angajează formarea unor deprinderi cu grad de funcţionalitate maximă la *nivel intelectual* (regimul de activitate, orarul zilnic, dozarea efortului), la *nivel psihologic* (igiena alternanţei între efortul intensiv-efortul extensiv, între perioadele de activitate şi perioadele de pauză, între tipurile de lectură lentă-rapidă, activă-pasivă, ştiinţifică-de divertisment etc.), la *nivel ergonomic* (condiţiile optime de activitate, asigurate în plan extern şi în plan intern).

Metoda lecturii vizează formarea şi cultivarea spiritului ştiinţific care presupune atingerea obiectivelor pedagogice evocate anterior şi perfecţionarea lor în sensul educaţiei permanente şi al autoinstruirii.

Vezi Metodele didactice/de învăţământ.

LECTORATUL PEDAGOGIC

Lectoratul pedagogic reprezintă o formă de activitate realizată cu adulţii, în special cu părinţii, în vederea difuzării şi a dezbaterii unor cunoştinţe, principii şi strategii aplicabile în domeniul educaţiei.

Obiectivele lectoratului vizează transmiterea unor cunoştinţe de bază valorificabile în practica pedagogică a adulţilor şi cultivarea unor atitudini pozitive, superioare, necesare în procesul de instruire şi de educare a copiilor, preadolescenţilor şi adolescenţilor.

Conţinutul lectoratului este definitivat în funcţie de solicitările existente la nivelul comunităţii părinţilor şi de particularităţile fiecărei organizaţii sau/şi clase şcolare. Realizarea acestuia depinde de factorii implicaţi şi de lectorii angajaţi de la nivelul şcolii sau de la nivelul unităţilor conexe care au sarcini specifice în domeniul activităţii cu adulţii — vezi rolul şi statutul profesorilor-consilieri de la Centrul/Cabinetele de Asistenţă Psihopedagogică a Cadrelor Didactice, Elevilor şi Părinţilor şi al profesorilor-logopezi de la Centrul/Cabinetele Logopedic(e) Interşcolar(e).

Tematică specifică lectoratului pedagogic vizează, de regulă, o problematică referitoare la: igiena învăţării; psihologia vârstelor; dezvoltarea limbajului; orientarea şcolară şi profesională, integrarea socială; cunoaşterea psihopedagogică a elevului; stimularea motivaţiei pentru învăţare; relaţiile copilului, preadolescentului, adolescentului cu familia, cu grupul de prieteni, cu comunitatea educativă locală etc.

Metodologia proiectării lectoratului este specifică pedagogiei adultului care solicită realizarea unor „prelegeri de popularizare". Aceasta presupune o necesară diferenţiere de expunere sau prelegere, destinate special instruirii şcolare/universitare (vezi Urbanczyk, Franciszek, 1975, p.247—256).

Ca *formă specială de prelegere*, lectoratul asigură popularizarea unor cunoştinţe ştiinţifice (din domeniul pedagogiei şi din sfera psihologiei şi a sociologiei educaţiei/învăţământului), destinată unei comunităţi a adulţilor/părinţilor care este, de regulă, neomogenă (din perspectiva pregătirii profesionale, statutului social, vârstei, intereselor imediate etc.).

Această situaţie impune *o organizare flexibilă a expunerii*, subordonată ideii de accesibilitate şi de operaţionalitate a cunoştinţelor selecţionate şi propuse auditoriului. Pot fi valorificate astfel o serie întreagă de procedee pedagogice deschise, aplicabile pe parcursul sau la sfârşitul prelegerii: dezbaterea de idei, referatul tematic, sinteza bibliografică, testele de interese, chestionarul de opinie, convorbirea etică.

Reuşita lectoratului pedagogic depinde de *cadrul organizatoric instituţionalizat* la nivel teritorial (inspectoratul şcolar/inspecţia şcolară teritorială; Casa Corpului Didactic) şi local (conducerea şcolii, relaţiile cu comunitatea părinţilor etc.). Instituţionalizarea acestuia permite valorificarea deplină a resurselor umane, materiale şi informaţionale existente la nivelul centrului/cabinetelor de asistenţă psihopedagogică şi la nivelul centrului/cabinetelor logopedic(e) unde îşi desfăşoară activitatea *profesori* cu *specialitatea* pedagogie, psihologie, sociologie, psihopedagogie specială, asistenţă socială.

LECŢIA

Lecţia reprezintă o modalitate fundamentală de organizare a activităţii didactice. În acest context ea rămâne „forma de bază principală, dominantă, la nivelul procesului de învăţământ" (vezi Cerghit, Ioan, coordonator, 1983, p.11).

Definirea conceptului de lecţie presupune depăşirea cadrului fixat prin etimologia cuvântului: *lectio*, în limba greacă, înseamnă: *a citi cu glas tare, a audia, a lectura, a medita*. Perspectiva curriculară (re)orientează această „activitate a elevilor desfăşurată sub îndrumarea profesorului" (*Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.247) la nivelul corelaţiei *profesor-elev* care evidenţiază, pe de o parte, necesitatea profesorului de *„a lectura esenţialul"*, iar pe de altă parte, posibilitatea formativă a elevului, de *„a medita eficient"*, *înaintea lecţiei şi ca efect al lecţiei*.

Lecţia poate fi interpretată astfel ca *un program didactic*, bazat pe „un sistem de acţiuni structurate" în funcţie de obiectivele generale şi specifice ale procesului de învăţământ operaţionalizate adecvat la nivelul întregului colectiv de elevi, „într-o atmosferă de lucru congruentă" (vezi Ionescu, Miron, 1982, p.93).

Coordonatele lecţiei reflectă structura unui „model tridimensional" care defineşte funcţionalitatea, structura şi calea de operaţionalizare a procesului de învăţământ:

a) coordonata funcţională a lecţiei vizează obiectivele generale şi specifice ale activităţii stabilite în cadrul unor documente de politică a educaţiei (plan de învăţământ — programe şcolare) care reflectă în plan didactic finalităţile sistemului de educaţie (definite la nivelul: idealului pedagogic — scopurilor pedagogice);

b) coordonata structurală a lecţiei vizează resursele pedagogice angajate în cadrul activităţii la nivel material (*spaţiul-timpul* didactic disponibil, mijloacele de învăţământ disponibile), informaţional (calitatea programelor şcolare, materialelor documentare, informatizate etc.) şi uman (calităţile pedagogice ale profesorului, capacităţile elevilor);

c) coordonata operaţională a lecţiei vizează acţiunea de proiectare şi realizare a obiectivelor concrete ale activităţii, deduse din obiectivele generale şi specifice ale lecţiei, cu respectarea particularităţilor clasei de elevi, prin angajarea creativităţii pedagogice a profesorului în sensul valorificării depline a resurselor (conţinuturi-metodologie-condiţii de instruire) şi a modalităţilor de evaluare necesare în contextul didactic respectiv.

Delimitarea variabilelor lecţiei presupune următoarele acţiuni:

a) interpretarea curriculară a „modelului tridimensional", care evidenţiază existenţa unor *variabile independente de profesor* (vezi dimensiunea *funcţională-structurală* a lecţiei) şi a unor *variabile dependente de profesor* (vezi *dimensiunea operaţională* a lecţiei care angajează creativitatea pedagogică şi responsabilitatea socială a profesorului în vederea realizării unei *activităţi didactice de calitate* în orice context *funcţional-structural*);

b) activarea unui model managerial de analiză a lecţiei, operabil în termeni de: *intrare* (obiective-conţinuturi-profesor-elevi) — *desfăşurare a activităţii didactice* (predare-învăţare-evaluare; mesaje pedagogice realizate într-un anumit câmp psihosocial; comportamente de răspuns ale elevilor; circuite de conexiune inversă externă şi internă) — *ieşire* (elevi care au dobândit, la diferite grade de performanţă şi de competenţă, cunoştinţe şi capacităţi, strategii de cunoaştere, aptitudini generale şi specifice, atitudini comportamentale);

c) angajarea unui model de analiză-sinteză a lecţiei, care evidenţiază:

· *coerenţa externă a variabilelor*, dezvoltată curricular la nivelul corelaţiei dintre finalităţile macrostructurale (ideal pedagogic-scopuri pedagogice) şi finalităţile microstructurale (obiective generale-obiective specifice-obiective operaţionale), corelaţie care reflectă logica externă a activităţii didactice respective;

· *coerenţa internă a variabilelor*, dezvoltată curricular la nivelul corelaţiei dintre: *obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare*, corelaţie care reflectă logica internă a activităţii didactice respective;

d) definitivarea unui model de evaluare critică externă a lecţiei, aplicabil în activitatea de inspecţie şcolară (realizată de managerii şcolari: profesori-metodişti, directori de unităţi (pre)şcolare, inspectori şcolari), care urmăreşte stabilirea unei decizii optime la nivelul raportului existent între:

· *variabilele independente*, care *condiţionează* logica de acţiune externă a profesorului (vezi dimensiunea funcţională-structurală a lecţiei);

· *variabilele dependente*, care *determină* logica de acţiune internă a profesorului (vezi dimensiunea operaţională a lecţiei, care angajează: proiectarea obiectivelor concrete; competenţa elaborării mesajului didactic, competenţa elaborării repertoriului comun profesor-elev, competenţa realizării circuitelor de conexiune inversă; aptitudinea de valorificare a potenţialului maxim al colectivului de elevi, al grupelor de elevi, al fiecărui elev în parte);

e) instituţionalizarea unui model de evaluare critică internă a lecţiei, care vizează degajarea (re)surselor de perfecţionare continuă a activităţii, prin:

· valorificarea deplină a variabilelor lecţiei, în contextul unei proiectări şi dezvoltări curriculare, deschisă permanent în direcţia realizării unei *instruiri/educaţii diferenţiate;*

· valorificarea deplină a variabilelor lecţiei în contextul raportării lor permanente la experienţa de viaţă a elevului, premisa metodologică a unei *instruiri/educaţii diferenţiate eficiente*;

· valorificarea deplină a variabilelor lecţiei în contextul corelării permanente a educaţiei/instruirii *formale-nonformale-informale* la nivelul unor strategii de *predare-învăţare-evaluare* autoperfectibile în cadrul unei *pedagogii diferenţiate, individualizate.*

Clasificarea tipurilor de lecţie solicită o acţiune necesară în contextul numeroaselor posibilităţi de proiectare şi de realizare concretă a unei activităţi didactice la nivelul clasei de elevi. Această acţiune presupune definirea conceptelor pedagogice operaţionale de: *sarcină didactică fundamentală, tip de lecţie, variantă de lecţie* (vezi Nicola, Ioan, 1996, p.439—446).

Sarcina didactică fundamentală reprezintă obiectivul principal sau dominant al lecţiei care poate viza: comunicarea unor cunoştinţe, formarea unor strategii şi atitudini cognitive, sistematizarea unor cunoştinţe şi capacităţi; evaluarea unor cunoştinţe, aptitudini şi atitudini dobândite anterior etc.

Tipul de lecţie desemnează un anumit *mod de organizare* şi desfăşurare a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, posibil şi necesar în vederea realizării sarcinii didactice fundamentale.

Varianta de lecţie reprezintă „structura concretă a unei lecţii impusă, pe de o parte, de tipul căruia îi aparţine, iar pe de altă parte, de factorii variabili ce intervin" (idem, vezi p.440). Pot exista astfel numeroase variante de lecţie, în condiţiile în care sarcina didactică fundamentală, proprie fiecărui tip de lecţie, implică o diversitate de obiective operaţionale, realizabile în modalităţi diferite, dependente de natura raporturilor declanşate între variabilele independente şi variabilele dependente ale activităţii didactice respective.

Perspectiva didacticii tradiţionale construieşte schema de clasificare a *tipurilor şi a variantelor de lecţie* la nivelul unor formule care fărâmiţează structura unitară a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, inclusiv la nivelul formelor de organizare a corelaţiei *profesor-elev*, în sens frontal, pe grupe, individual (idem, vezi p.443—447):

· *lecţie de comunicare* (cu următoarele *variante*: lecţie de descoperire pe cale inductivă, lecţie de descoperire pe cale deductivă, lecţie introductivă, *lecţie-prelegere, lecţie-seminar, lecţie-problematizată, lecţie-dezbatere*, lecţie de asimilare a noilor cunoştinţe prin activitatea pe grupe, lecţie de comunicare pe baza instruirii programate, lecţie în care predomină activitatea independentă a profesorului; lecţie în care predomină activitatea independentă a elevilor);

· *lecţie de formare a priceperilor şi deprinderilor/lecţie de muncă independentă* (cu următoarele *variante*: lecţie pe bază de exerciţii aplicative, lecţie bazată pe munca independentă realizată cu ajutorul textului programat, lecţie practică în atelierul/lotul şcolar, lecţie bazată pe munca independentă realizată cu ajutorul fişelor, lecţie bazată pe munca independentă realizată în cadrul lucrărilor de laborator, lecţia de creaţie);

· *lecţie de recapitulare şi sistematizare/de fixare şi consolidare* (cu următoarele *variante*: lecţie de reca-

pitulare realizată cu ajutorul textului programat, lecţie de recapitulare şi sistematizare realizată cu ajutorul fişelor, lecţie de recapitulare şi sistematizare realizată pe bază de referat, lecţie de sinteză;

· *lecţie de verificare şi apreciere/control şi evaluare* (cu următoarele *variante*: lecţie de verificare realizată prin chestionare orală, lecţie de verificare realizată prin teme scrise, lecţie de verificare şi evaluare realizată prin lucrări practice, lecţie de verificare şi evaluare realizată cu ajutorul testelor docimologice, lecţie destinată analizei produselor activităţii elevilor/ lucrări scrise, lucrări practice, rezultate la testele docimologice aplicate etc.

Perspectiva proiectării şi a dezvoltării curriculare solicită o taxonomie a tipurilor de lecţie, realizate în clasă simultan ca activităţi de *predare-învăţare-evaluare* care integrează variabilitatea situaţiilor didactice la nivelul formelor de organizare a corelaţiei *profesor-elev*, orientate *frontal, pe grupe* sau *individual* în direcţia unei instruiri/educaţii diferenţiate, individualizate, de maximă eficienţă pedagogică şi socială.

O asemenea taxonomie devine posibilă prin raportarea lecţiei la *obiective pedagogice de competenţă şi de performanţă* care reflectă dimensiunea teleologică şi axiologică a finalităţilor macrostructurale.

Criteriul competenţei permite angajarea unor priorităţi metodologice evidente, *în ultimă instanţă*, la nivelul valorilor cognitive dobândite în cadrul lecţiei, valori care nu exclud, ci din contră, presupun prezenţa unor repere active de ordin socioafectiv şi psihomotor.

Criteriul performanţei permite delimitarea unor priorităţi metodologice, care reflectă competenţele angajate, evidente, în ultimă instanţă, la nivelul unor *obiective informativ-formative* aflate în permanentă interacţiune:

a) Criteriul competenţei vizate prioritar în cadrul unor secvenţe didactice mai extinse (an de studiu, modul de studiu, capitol) permite avansarea următoarelor tipuri de lecţie:

· lecţie care vizează prioritar formarea capacităţii de *achiziţionare a cunoştinţelor*;

· lecţie care vizează prioritar formarea capacităţii de *înţelegere a cunoştinţelor* achiziţionate anterior;

· lecţie care vizează prioritar formarea capacităţii de *aplicare a cunoştinţelor* achiziţionate şi interpretate anterior;

· lecţie care vizează prioritar formarea capacităţii de *analiză-sinteză a cunoştinţelor* achiziţionate, interpretate şi aplicate anterior,

· lecţie care vizează prioritar formarea capacităţii de *evaluare critică a cunoştinţelor* achiziţionate, interpretate, aplicate şi analizate-sintetizate anterior.

b) Criteriul performanţei vizate prioritar în cadrul unor secvenţe didactice mai restrânse (capitol, subcapitol) permite avansarea următoarelor tipuri de lecţie:

· lecţie care vizează prioritar *stăpânirea materiei*;

· lecţie care vizează prioritar realizarea unor *transferuri operaţionale*;

· lecţie care vizează prioritar realizarea unor *produse ce exprimă personalitatea elevului;*

· lecţie care vizează prioritar dobândirea unor *cunoştinţe şi capacităţi*;

· lecţie care vizează prioritar dobândirea unor *strategii cognitive*;

· lecţie care vizează prioritar dobândirea unor *atitudini (cognitive, comportamentale/afective, motivaţionale, caracteriale).*

Practica proiectării şi a dezvoltării curriculare a activităţii didactice, orientată la nivelul unei *instruiri/ educaţii diferenţiate* eficiente, argumentează importanţa *lecţiei mixte* sau *combinate* care este centrată prioritar asupra realizării interdependenţei *obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare* şi a corelaţiei pedagogice *profesor-elev*.

În această accepţie, *planul unei activităţi didactice eficiente* are ca reper „evenimentele" care intervin la nivelul lecţiei mixte/combinate, adaptabile la orice tip sau variantă de lecţie exersată în mediul şcolar: organizarea clasei/captarea atenţiei, motivarea elevilor; actualizarea elementelor învăţate anterior; pregătirea elevilor pentru asimilarea noilor cunoştinţe, capacităţi etc.; comunicarea obiectivelor care vizează asimilarea noilor cunoştinţe, capacităţi etc.; asimilarea noilor cunoştinţe, capacităţi etc.; sistematizarea şi fixarea cunoştinţelor, capacităţilor etc. de *predate-învăţate-evaluate;* valorificarea circuitelor de conexiune inversă externă şi internă, necesare pentru autoreglarea activităţii didactice *pe tot parcursul* desfăşurării acesteia (vezi Nicola, Ioan, 1996, p.443—444).

Asumarea unui model orientativ de planificare a lecţiei reprezintă un exerciţiu managerial necesar pentru perfecţionarea practicii de proiectare pedagogică a fiecărui cadru didactic. Aceasta presupune valorificarea analizelor realizate anterior, din perspectiva *proiectării-dezvoltării curriculare* şi a pedagogiei diferenţiate, individualizate.

Funcţionalitatea modelului angajează acţiunea socială a unui *reper metodologic* valabil şi pentru factorii de conducere implicaţi în inspecţia şcolară de

specialitate, în acţiunile complexe de evaluare a calităţii procesului de învăţământ.

Structura modelului sugerează, în fond, strategia *managementului şcolar*, care orientează activitatea de conducere a procesului de învăţământ în sens *sistemic-optim-inovator*, la nivelul liniei de continuitate existentă între *cercetarea pedagogică* fundamentală-orientată-aplicativă.

Proiect de lecţie
model orientativ
(aplicabil şi la nivelul altor activităţi didactice realizabile în mediul şcolar)

1) **Tema lecţiei** (a grupului de lecţii, a subcapitolului, a capitolului)

2) **Subiectul lecţiei** (titlul lecţiei care va fi *predată-învăţată-evaluată*)

3) **Tipul lecţiei** (conform obiectivelor predominante/sarcinii didactice fundamentale)

4) **Scopul lecţiei** (exprimă sintetic obiectivele generale şi specifice ale grupului de lecţii, subcapitolului, capitolului/vezi şi tipul lecţiei, sarcina didactica fundamentală)

5) **Obiectivele operaţionale/concrete** (deduse din *scopul lecţiei* şi din obiectivele specifice stabilite la nivelul programei şcolare) — **schema de elaborare**: *acţiunile elevului* (observabile, evaluabile) — *resursele necesare* (conţinut-metodologie-condiţii de instruire: interne-externe) — *modalităţile de evaluare* (pe parcursul activităţii — la sfârşitul activităţii)

6) **Conţinutul de predat-învăţat-evaluat** (corespunzător obiectivelor specifice-concrete/operaţionale)

7) **Metodologia de predare-învăţare-evaluare** (stabilită în concordanţă cu obiectivele pedagogice concrete/operaţionale) include:

· întrebările: tip *exerciţiu*; tip *problemă*; tip *situaţii-problemă*

· sarcinile didactice, fundamentale-operaţionale, de *predare-învăţare-evaluare*

· deschiderile metodologice (procedee, metode, strategii de *predare-învăţare-evaluare*

· mijloacele de învăţământ (disponibilizate/disponibilizabile)

8) **Scenariul didactic:**

· evenimentele didactice/corespunzător tipului de lecţie

· reactualizarea unor cunoştinţe, capacităţi, strategii cognitive

· prezentarea/crearea unor probleme, situaţii-problemă

· dirijarea învăţării prin *strategii* de: comunicare-învăţare; cercetare-învăţare; acţiune-învăţare; programare-învăţare (instruire programată, instruire asistată pe calculator)

· evaluarea soluţiilor adoptate pentru rezolvarea *problemelor*, pentru rezolvarea *situaţiilor-problemă*

· fixarea soluţiilor/răspunsurilor prin aprofundare în condiţii de interpretare, aplicare, analiză-sinteză, evaluare critică

· stabilirea temelor pentru acasă (generale — individualizate; recomandări metodologice, bibliografice)

9) **Concluzii:**

· evaluarea globală/caracterizare generală

· decizii cu valoare de diagnoză-prognoză: note şcolare, aprecieri, observaţii, caracterizări etc.

· stabilirea liniei/liniilor de perspectivă.

Realizarea proiectului de activitate/lecţie, la nivelul unei practici şcolare din ce în ce mai complexe şi diversificate, angajează capacităţile şi resursele de creativitate pedagogică proprii cadrului didactic aflat în diferite ipostaze manageriale: profesor (educatoare, învăţător, institutor), profesor-diriginte, profesor-metodist, profesor-consilier, profesor-cercetător, profesor-director de unitate de învăţământ, profesor-inspector şcolar.

Vezi **Formele de organizare a activităţii didactice.**

LEGEA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

Legea învăţământului reprezintă un document şcolar fundamental, elaborat la nivel de politică a educaţiei, care defineşte principiile şi liniile generale de dezvoltare a activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii în mediul şcolar şi extraşcolar aplicabile într-o anumită perioadă de timp, stabilită, de regulă, pe termen mediu şi lung.

Definiţia tradiţională evidenţiază caracterul normativ-descriptiv al acestui document de politică şcolară, „care stabileşte principiile, organizarea şi funcţionarea sistemului de învăţământ" (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.250).

Definiţia modernă şi postmodernă, angajată în perspectiva reformelor educaţionale, evidenţiază importanţa demersului normativ-strategic-operaţional care precede, la scară ştiinţifică şi socială, susţinerea teoretică şi practica a textului legislativ (vezi *Reforma educaţiei/învăţământului*).

Legea învăţământului încheie practic *un ciclu de (re)proiectare curriculară* a sistemului şi a procesului de învăţământ, care presupune parcurgerea anterioară a unui

demers: *normativ* (linia de politică a educaţiei stabilită la nivelurile superioare ale deciziei politice) — *strategic* (concepţia pedagogică a legii) — *operaţional* (ajustarea concepţiei după dezbaterea acesteia în cadrul comunităţii educative) — *administrativ* (transcrierea juridică a concepţiei adoptată şi perfecţionată după epuizarea demersului operaţional).

Din această perspectivă *Legea învăţământului trebuie să precizeze*: *principiile* generale ale sistemului de educaţie; *finalităţile* macrostructurale (idealul-scopurile pedagogice ale sistemului de învăţământ) şi microstructurale (obiectivele generale-specifice ale procesului de învăţământ); *structura de funcţionare* a sistemului şi a procesului de învăţământ (nivelurile-treptele-ciclurile de instruire; modalităţile de evaluare parţială şi globală); *managementul sistemului* şi al *procesului* de învăţământ; *dispoziţiile finale*, tranzitorii şi de perspectivă.

Istoria legilor învăţământului din România constituie o temă fundamentală abordată/abordabilă la nivelul cercetării pedagogice. Analiza realizată din perspectiva teoriei educaţiei, a „tradiţiilor şi rezultatelor principalelor reforme şcolare" a condus la următoarea statistică a legilor învăţământului, raportabile la trei etape istorice distincte (vezi Bunescu, Gheorghe, coordonator, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 1990):

1) Etapa 1864—1918, caracterizată ca „perioadă de constituire a sistemului de învăţământ din România":

· *Legea instrucţiunii/1864* — învăţământ general obligatoriu de 3 ani;

· *Legea învăţământului primar şi normal/1893* — învăţământ general obligatoriu de 4 ani (5 ani în mediul rural);

· *Legea învăţământului primar şi normal/1896* — învăţământ primar general obligatoriu de 4 ani;

· *Legea învăţământului secundar şi superior/1898* — învăţământ secundar unitar/*liceu*, cu două secţii *(clasică-reală)* în ciclul superior;

· *Legea învăţământului profesional/1899* — şcoli profesionale, subordonate Ministerului Instrucţiunii, organizate pe patru domenii — agricultură, silvicultură, meserii, comerţ — şi pe trei grade: elementar, inferior, superior, de 2, 3—5, 4—6 ani (vezi Stanciu, Ion, Gh., 1977, p.335—336);

· *Legea învăţământului primar profesional, primar superior şi normal primar/1900* — învăţământ general obligatoriu de 4 ani (5 ani în mediul rural) şi învăţământ primar normal (în mediul rural);

· *Legea învăţământului secundar şi superior/1900* — învăţământ secundar unitar(*liceu*), cu trei secţii *(clasică-reală-modernă)* în ciclul superior;

· *Legea învăţământului secundar şi superior/1912* — învăţământ superior finalizat prin diplomă de licenţă (după 3 ani) şi diplomă de doctorat (după 5 ani);

2) Etapa 1918—1948, caracterizată ca „perioadă de realizare a sistemului naţional unitar de învăţământ în condiţiile economico-sociale şi politico-naţionale de după Marea Unire":

· *Legea învăţământului primar şi normal primar/1924* — învăţământ general obligatoriu de 4 ▯ 3 ani;

· *Legea învăţământului particular/1925* — învăţământ general obligatoriu de 4 ▯ 3 ani;

· *Legea învăţământului secundar/1928* — învăţământ secundar de 3 ani (gimnaziu) ▯ 4 ani (liceu);

· *Legea învăţământului universitar/1932* — învăţământ superior, finalizat prin diplomă de licenţă (după 3 ani) şi prin diplomă de doctorat (după 5 ani);

· *Legea învăţământului primar şi normal primar/1939* — învăţământ general obligatoriu de 4 ▯ 3 ani;

3) Etapa de după 1948, caracterizată ca „perioadă marcată de implementarea în structurile tradiţionale a unor forme străine, care au denaturat şi fracturat evoluţia învăţământului din România":

· *Legea-Decret nr. 175/1948 pentru reforma învăţământului* — şcoală generală obligatorie de 4 clase în contextul industrializării care determină tendinţa politehnizării învăţământului;

· *Legea învăţământului/1968* — proiectarea învăţământului general de 10 clase în contextul realizării unor transformări anterioare (învăţământ obligatoriu de 7 ani, în 1956; învăţământ obligatoriu de 8 clase în 1962—1963);

· *Legea educaţiei şi învăţământului/1968* — învăţământ obligatoriu de 10 clase (învăţământ general de 8 clase) în contextul politehnizării şi al politizării educaţiei.

Etapa după 1989: *Legea Învăţământului nr. 84/1995* — învăţământ general obligatoriu de 8 clase.

LEGILE PEDAGOGICE

Legile pedagogice reprezintă conexiunile de maximă generalitate existente în plan *funcţional-structural*, la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ.

Specificul legilor pedagogice rezultă din situaţia deosebită a *obiectului* de studiu al ştiinţelor socioumane (respectiv al ştiinţelor educaţiei/pedagogice), care este simultan şi *subiect* al activităţii investigate (societatea,

omul, educaţia etc.). De aici vulnerabilitatea *nucleului epistemic tare* al ştiinţelor socioumane, în general, al ştiinţelor educaţiei/pedagogice, în mod special. Fenomenul este explicabil, pe de o parte, prin complexitatea obiectului de studiu (psihicul, societatea, educaţia etc.), iar pe de altă parte, prin faptul că la scară istorică avem de-a face cu ştiinţe relativ tinere, dezvoltate, de regulă, după secolul al XIX-lea într-un proces complicat de desprindere de filozofie şi de adaptare a strategiilor de cercetare experimentală.

Tipul de legi promovat/promovabil la nivelul ştiinţelor pedagogice/educaţiei (propriu ştiinţelor socioumane) este deosebit de cel dezvoltat la nivelul „ştiinţelor naturii" considerate *ştiinţe experimentale tari* sau *ştiinţe pozitive* (vezi *Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane*, 1986, p.124, 125).

În cazul pedagogiei, modalitatea de abordare globală a realităţii — la nivel de *obiect-metodă-teorie* — fundamentală pentru validarea oricărei ştiinţe, angajează intervenţia unor legi de tip probabilistic/statistic, deosebite de *legile naturii*, de tip dinamic, determinist, „care definesc un raport necesar şi constant între fenomene" (*Dictionnaire de la philosophie*, 1995, p.157, 158).

Legile pedagogice au un caracter statistic, indeterminist, care defineşte *probabilitatea* realizării fenomenelor studiate în contextul unor raporturi relativ stabile, condiţionate la nivelul finalităţilor educaţiei, a nucleului funcţional-structural al acţiunii educaţionale/didactice, „care implică numeroase legături între oameni, între oameni şi lucruri, pe fondul unor opere, instituţii şi relaţii rezultate" în acest context (vezi Freund, Julien, 1973, p.7).

Elaborarea legilor pedagogice rămâne un proces deschis angajat, în mod special, la nivelul *teoriei educaţiei* care vizează definitivarea conceptelor fundamentale şi a conexiunilor esenţiale dintre acestea operaţionalizabile în diferite domenii, contexte şi situaţii practice, aflate în permanentă schimbare şi transformare.

Din această perspectivă, ştiinţele pedagogice „tind să descopere legile ce intervin în desfăşurarea fenomenelor educaţionale pentru ca, treptat, să le poată stăpâni, dirija şi planifica în toată amploarea lor" (Todoran, Dimitrie, coordonator, 1982, p.57). Reuşita lor poate fi evidenţiată la nivelul sistemului de educaţie şi al procesului de învăţământ, pe linia propunerilor formulate deja în diferite variante: legea interacţiunii optime între educaţie, ereditate şi mediu; legea relaţiei dintre scopul educaţiei-conţinutul-strategia educaţiei; legile/principiile procesului de învăţământ/didacticii (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.250, 251).

Analizele mai recente evidenţiază calitatea explicativă şi predictivă a legilor pedagogice „care reglează activitatea educativă printr-un sistem de prescripţii", aplicabil la scară socială. Acest sistem asigură „unitatea de bază a oricărei judecăţi" care susţine „tabelul sinoptic" al legilor pedagogice la nivelul următoarelor *elemente componente*:

a) reguli, regulamente, directive, constrângeri, cutume;

b) stereotipii ale rolurilor asumate la nivelul acţiunii educaţionale/didactice;

c) modele obligatorii de comunicare, relaţionare, legitimare în termeni de autoritate a obiectivelor şi de libertate a strategiilor operabile în diferite situaţii concrete (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.54, 55; 804, 805).

Definirea legilor pedagogice la nivelul *teoriei educaţiei* presupune stabilizarea nucleului epistemic tare al ştiinţelor educaţiei prin delimitarea conceptelor fundamentale (finalităţile educaţiei; funcţiile şi structura educaţiei; dimensiunile şi formele educaţiei; proiectarea curriculară a educaţiei; principiile generale ale procesului de învăţământ/instruire) şi angajarea acestora în contexte relaţionale probabilistice care asigură explicarea şi interpretarea comprehensivă a realităţii educaţionale.

Din această perspectivă pot fi sesizate mai multe tipuri de conexiuni generale, care „descriu o relaţie între fenomene sub forma unei propoziţii declarative" (De Landsheere, Gilbert, 1992, p.183) a cărei rigoare însă, după opinia noastră, trebuie exersată chiar până la nivelul „unei formule matematice sau logico-matematice" (vezi Cristea, Sorin, 1996, C,p.199).

În acest context pot fi delimitate următoarele legi pedagogice, valabile la nivel de sistem şi de proces:

A) La nivel de *sistem*:

· Legea orientării educaţiei în direcţia *formării-dezvoltării* permanente a personalităţii umane;

· Legea ponderii specifice a funcţiei culturale a educaţiei;

· Legea corelaţiei funcţional-structurale dintre *subiectul* şi *obiectul* educaţiei;

· Legea caracterului obiectiv, unitar şi deschis al *dimensiunilor* şi al *formelor* educaţiei;

· Legea integrării tuturor dimensiunilor şi a formelor educaţiei la nivelul educaţiei permanente şi al autoeducaţiei;

· Legea dezvoltării pedagogice prin valorificarea deplină a educabilităţii la nivelul raporturilor dintre *educaţie-mediu-ereditate*;

· Legea proiectării curriculare a educaţiei la nivelul raporturilor *optime* dintre *obiectivele-conţinuturile* pedagogice-*metodologia-evaluarea* pedagogică.

B) La nivel de *proces*:

· Legea comunicării pedagogice angajată la nivelul repertoriului comun profesor-elev;

· Legea cunoaşterii pedagogice angajată la nivelul valorificării formative a informaţiei ştiinţifice;

· Legea creativităţii pedagogice angajată la nivelul conexiunii inverse externe în vederea perfecţionării permanente a proiectului pedagogic, mesajului pedagogic, repertoriului comun.

Vezi Acţiunea educaţională/didactică, Educaţia, Gândirea pedagogică, Pedagogia, Principiile pedagogice.

LIMBAJUL PEDAGOGIC

Limbajul pedagogic reprezintă un tip de discurs specific orientat asupra activităţii de educaţie în vederea legitimării acesteia în plan teoretic şi la nivelul acţiunii practice (vezi Reboul, Olivier, 1984, p.11).

Conceptul de limbaj pedagogic defineşte situaţiile generale, intermediare şi operaţionale care apar în cadrul acţiunii educaţionale, la nivelul (co)relaţiei de comunicare existentă între *subiectul educaţiei*, în calitatea sa de emiţător, şi *obiectul educaţiei*, în calitate de receptor. Aceste trei situaţii evidenţiază funcţiile limbajului pedagogic, abordabile din perspectiva unei analize semiotice (vezi Sălăvăstru, Constantin, 1994, p.135—138):

a) funcţia generală, de angajare a limbajului, natural şi elaborat, în proiectarea şi realizarea acţiunii educaţionale în diferite medii interne (ambianţe educaţionale) şi externe (câmpuri psihosociale);

b) funcţia specifică, de angajare a „sistemelor de semne lingvistice şi/sau nonlingvistice" care mijlocesc realizarea acţiunii educaţionale „ca urmare a impactului comunicaţional dintre emiţător şi receptor";

c) funcţia concretă, de angajare a mesajului educaţional care determină diferite transformări la nivelul personalităţii *receptorului*, evaluabile în plan cognitiv, socioafectiv, acţional.

Tipurile de limbaj pedagogic sunt evidenţiate de G. F. Kneller pe fondul clasificării ramurilor pedagogiei în două domenii de referinţă:

· domeniul pedagogiei generale care „constă, în esenţă, din recomandări pentru practica educativă", realizate prin „metodele de predare şi de programare (...) şi prin numeroase scrieri etice şi general-filozofice", care solicită, în cea mai mare parte, un *limbaj normativ, prescriptiv*;

· domeniul ştiinţei educaţiei care valorifică cercetările pedagogice realizate inclusiv „prin capitolele educative ale ştiinţelor comportamentale".

În această perspectivă, *pedagogia generală* solicită, în cea mai mare parte, un limbaj *normativ, prescriptiv*, iar *ştiinţa educaţiei* un limbaj *descriptiv*, care tinde să devină din ce în ce mai *tehnic* şi uneori chiar *artificial* (vezi Kneller, George, F., 1973, p.179).

Tipurile de limbaj pedagogic evoluează, însă, în funcţie de specificul fiecărei ştiinţe a educaţiei, în contextul perfecţionării strategiilor de cercetare *intra-*, *inter-* şi *transdisciplinară*, angajate la diferite niveluri de generalitate, în plan teoretic şi aplicativ. Se poate vorbi astfel de un tip de limbaj pedagogic specific teoriei educaţiei, teoriei instruirii/didacticii generale, teoriei curriculumului, sociologiei educaţiei, psihologiei educaţiei, managementului educaţiei etc.

Toate aceste *tipuri de limbaj* valorifică nucleul epistemic tare al ştiinţelor educaţiei situat la nivelul conceptelor pedagogice fundamentale, de bază: educaţie, sistem de educaţie, finalităţile educaţiei, proces de învăţământ, curriculum, proiectare pedagogică/didactică.

Un rol aparte revine limbajului didactic care defineşte şi analizează mecanismele de proiectare şi de realizare a obiectivelor pedagogice ale procesului de învăţământ. La nivel particular, limbajul didactic este adaptabil la specificul fiecărei discipline de învăţământ, în cadrul unor *metodici de predare/didactici de specialitate*, dezvoltate pe fondul unui anumit „metalimbaj educaţional" care angajează efectele proprii fiecărui domeniu de cunoaştere şi de cercetare.

Relaţia dintre limbajul pedagogic şi discursul pedagogic reflectă particularităţile domeniului de referinţă şi de abordare metodologică propriu ştiinţelor educaţiei. Acest domeniu întreţine „un discurs lingvistic lărgit", cu o arie de extindere tot mai greu controlabilă, pe de o parte, datorită dimensiunii infinite a fenomenului educaţiei, iar pe de altă parte, ambiguităţii unor concepte exersate la nivelul diferitelor *ştiinţe ale educaţiei*, care nu şi-au clarificat sau legitimat încă un anumit „nucleu epistemic tare".

În acest context, discursul pedagogic este considerat „cel mai ideologic din toate discursurile, mai

ideologic chiar decât discursul politic", urmare a faptului că, pe de o parte, finalităţile sale legitimează „reproducerea inegalităţilor sociale", iar pe de altă parte, metodologia sa de cercetare oferă „un amestec exploziv între justificările raţionale şi cele *pseudoraţionale*, între excesul de logică şi excesul de emotivitate" (vezi Reboul, Olivier, 1984, p.9).

Limbajul pedagogic poate fi exersat astfel în diferite circumstanţe ideologice, definite, de regulă, la nivel de filozofie şi de politică a educaţiei. El poate întreţine, în mod direct sau/şi indirect, un discurs contestatar, novator, funcţional, umanist, oficial (idem, vezi p.161—165).

Discursul contestatar avansează teza „refuzului global al instituţiei şcolare", teoretizată la nivelul unei „antipedagogii" care propune diferite soluţii utopice, aplicabile într-o „societate fără clase". El are ca obiectiv principal chiar „deşcolarizarea societăţii" în condiţiile promovării unei „convivialităţi" care tinde să asigure, pe de o parte, blocarea „represiunii" şi a „manipulării", iar pe de altă parte, „recuperarea" *actorilor educaţiei*, realizabilă în diferite variante strategice de orientare marxistă, psihanalitică, liberală, care înclină deseori spre nihilism sau conservatorism.

Discursul novator avansează teza valorificării elevului în condiţiile deschiderii şcolii spre viaţă, teoretizată la nivelul unei „pedagogii globale", care promovează schimbarea. El are ca obiectiv principal dezvoltarea individuală a elevului în contextul unor relaţii de cooperare bazate pe spontaneitate şi creativitate. Realizarea sa implică diferite variante neorousseauiste, nondirective, psihanalitice, care înclină deseori spre „confuzie intelectuală şi elitism mascat".

Discursul funcţional avansează teza modernizării actului educativ, în condiţiile unei organizări riguroase şi eficiente, teoretizată la nivelul unei „pedagogii ştiinţifice". El are ca obiectiv principal integrarea socială a personalităţii, care poate fi evaluată în termeni de obiectivitate, operaţionalitate, comportament măsurabil. Realizarea sa implică diferite variante psihopedagogice, economice, manageriale, care înclină uneori „spre panta scientismului şi a tehnocraţiei".

Discursul umanist dezvoltă teza culturii clasice, teoretizată la nivelul unei filozofii a educaţiei. El are ca obiectiv principal autonomia gândirii definită în termeni de „distincţie", „calitate", „model", „claritate". Realizarea sa implică diferite variante de politică a educaţiei, de *dreapta*, de *stânga*, de nuanţă creştină, ateistă etc., care alunecă deseori spre „elitism şi conservatorism pedagogic".

Discursul oficial are întotdeauna un caracter optimist, teoretizat la nivelul unei politici a educaţiei care se (auto)defineşte ca reformatoare. El are ca obiectiv principal asigurarea *consensului naţional* în perspectiva „unei formări profesionale optimale". Realizarea sa presupune diferite variante de organizare: guvernamentale, nonguvernamentale, internaţionale, zonale, locale etc. Retorica sa întreţine un anumit voluntarism exprimat prin diferite clişee sau *cuvinte-şoc*, gen: democratizarea educaţiei, reforma învăţământului, formarea formatorilor, implementarea programelor etc.

LOGICA PEDAGOGICĂ/EDUCAŢIEI

Logica pedagogică/educaţiei studiază procesul de elaborare a discursului şi a limbajului pedagogic în perspectiva optimizării mesajului pedagogic la nivelul corelaţiei dintre *subiectul educaţiei* — în calitate de *emiţător* şi *obiectul educaţiei* — în calitate de *receptor*.

Funcţiile logicii pedagogice/educaţiei, dependente de „propedeutica procesului de învăţământ", evidenţiază importanţa elaborării unui proiect pedagogic raţional înaintea declanşării acţiuni didactice la niveluri de eficacitate socială maximă. Din această perspectivă, *logica pedagogică* intervine simultan în calitate de:

a) ştiinţă a subiectului educaţiei/emiţătorului (logica *proiectării pedagogice/didactice*);

b) ştiinţă a „obiectului gândirii" (logica elaborării *mesajului educaţional*);

c) ştiinţă a formelor gândirii (logica valorificării *mesajului educaţional*/elaborării *repertoriului comun* optim);

d) ştiinţă a structurilor gândirii (logica elaborării şi a valorificării mecanismelor de conexiune inversă, externă şi internă).

Implicarea logicii pedagogice în analiza activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a pesonalităţii evidenţiază calitatea acesteia de:

a) „ştiinţă a gândirii asupra realităţii", care vizează logica de elaborare a finalităţilor educaţiei;

b) „ştiinţă a limbajului referitor la realitatea educaţiei", care vizează logica de elaborare a mesajului educaţiei;

c) „ştiinţă a acţiunii care vizează schimbarea şi remodelarea realităţii" educaţiei (vezi Ioan, Petru, coordonator, 1994, p.35), pe circuitul: *repertoriul comun-comportament de răspuns* al elevului-*conexiune*

inversă externă-conexiune inversă internă-perfecţionarea *proiectului pedagogic*, corespunzător structurii de funcţionare a *acţiunii educaţionale*.

Logica pedagogică a acţiunii educaţionale reflectă nucleul funcţional al activităţii de *formare-dezvoltare* continuă a personalităţii umane, proiectată şi realizată în mod *intenţional* dar şi prin intervenţia influenţelor directe şi indirecte, *situate* la nivelul câmpului pedagogic intern (ambianţa educaţională) şi extern (spaţiul şi timpul educaţiei, stilurile educaţionale). Acest câmp psihosocial deschis „nu trebuie lăsat la voia întâmplării, ci trebuie supus unor transformări" dirijate în sens pedagogic explicit.

Logica pedagogică a *acţiunii educaţionale* dobândeşte astfel o bază „funcţional-situativă" care permite valorificarea intenţiilor asumate de un *subiect* al educaţiei cunoscut şi recunoscut dar şi a efectelor, directe şi indirecte, a căror cauze trebuie căutate şi orientate în sens formativ explicit sau implicit (vezi Geissler, Erich, E., 1977, p.36—42).

Baza reală *funcţională* a acţiunii educaţionale este relevantă la nivelul schemei de organizare a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii proiectată şi realizată conform unor finalităţi asumate social (ideal, scopuri pedagogice) dar şi a unui proiect pedagogic asumat individual sau colectiv.

Baza reală *situativă* vizează raporturile vizibile şi invizibile existente între nucleul *funcţional-structural* al activităţii de educaţie şi câmpul psihosocial care o înconjură. Aceste raporturi delimitează chiar „o situaţie educaţională cu o valoare potenţială pentru acţiunea educaţională", care conştientizează influenţele a numeroşi factori sociali (economici, politici, culturali) angajaţi direct sau indirect în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane (Nicola, Ioan, 1994, pag.31).

Logica pedagogică a *acţiunii educaţionale* înglobează astfel următoarele *circuite praxiologice*:

· circuitul *formativ*, care dă consistenţă operaţională *corelaţiei* dintre *subiectul* şi *obiectul educaţiei*;

· circuitul *autoreglatoriu*, care dă deschidere *corelaţiei* dintre *subiectul* şi *obiectul educaţiei*;

· circuitul *probabilistic*, care dă stabilitate statistică, în condiţii de câmp psihosocial neunivoc, *corelaţiei* dintre *subiectul* şi *obiectul educaţiei*;

· circuitul *teleologic*, care dă un echilibru intern indispensabil *corelaţiei funcţional-structurale* dintre *subiectul* şi *obiectul educaţiei*;

· circuitul *cibernetic*, care dă ordinea şi supraordinea *corelaţiei* dintre *subiectul* şi *obiectul educaţiei*, „la intrările şi la ieşirile sistemului";

· circuitul *prospectiv*, care dă responsabilitate psihosocială suplimentară, participativă şi anticipativă, *corelaţiei* dintre *subiectul* şi *obiectul educaţiei* (vezi Nicola, Ioan, 1994, p.32—35);

· circuitul *gnoseologic* şi *metodologic* complet, care dă posibilitatea *obiectului educaţiei* (acesta în sens ontologic având deja statut de „subiect") să devină *subiect al educaţiei* (şi în sens gnoseologic şi metodologic).

Logica pedagogică a *acţiunii educaţionale*, bazată pe *corelaţia funcţională subiect-obiect*, delimitează practic un circuit complex, care asimilează nu numai operaţiile interne, intenţionale, explicite, ci şi influenţele externe, spontane, implicite, orientate permanent în sens prioritar *formativ*, autoreglate permanent în sens prospectiv, în termenii (auto)perfecţionării rezultatelor, evidente la „intrare" şi la „ieşire", pentru transformarea, în timp, a *obiectului educaţiei* în *subiect al educaţiei*.

Logica intervenţiei educative valorifică resursele psihosociale angajate la nivelul corelaţiei dintre *subiectul educaţiei* şi *obiectul educaţiei* (vezi Sălăvăstru, Constantin, în Ioan, Petre, coordonator, 1994, p.93—119). Ea poate acţiona simultan în calitate de:

· logică standard, intelectuală, realizabilă în sens tradiţional, aristotelic, în limitele unei gândiri formale, care pune accent pe factori previzibili, controlabili în timp şi spaţiu;

· logică a afectivităţii, realizabilă pe alt palier decât logica intelectuală, prin anumite „stări difuze", care uneori pot deveni dominante;

· logică a autorităţii, realizabilă la nivelul raportului dintre „purtătorul autorităţii"/profesorul — obiectul autorităţii/elevul — domeniul autorităţii/cunoştinţele ştiinţifice incluse în programele şcolare;

· logică individuală, realizabilă în raport cu o gândire formală ideală, nealterată de influenţe externe;

· logică socială, realizabilă pe alt palier decât logica individuală, manifestându-se prin „detectarea cadrelor exterioare omului şi gândirii sale" desfăşurate la niveluri de: „indiferenţă acţională" — „dezacord atitudinal"/unilateral sau bilateral — „acord atitudinal"/unilateral sau bilateral (idem, vezi p.113, 114);

· logică deontică şi juridică, realizabilă prin respectarea normelor care vizează întotdeauna discursul practic al intervientului, în calitatea sa de *subiect*/emiţător al educaţiei (idem, p.117).

Viitorul logicii pedagogice, în calitatea sa de posibilă ştiinţă a educaţiei, presupune centrarea investigaţiilor asupra următoarelor două probleme:

1) perfecţionarea comunicării în contextul unei acţiunii educaţionale situată în câmp psihosocial deschis care influenţează corelaţia *subiect-obiect*;

2) stimularea mecanismelor interne ale învăţării orientate în direcţia unei finalităţi adaptative prin valorificarea tuturor factorilor intelectuali (vezi operaţiile logice fundamentale şi instrumentale ale gândirii) şi nonintelectuali (vezi logica afectivităţii şi a motivaţiei individuale şi sociale).

Legea Învăţământului/1995 prevede introducerea *logicii educaţiei* în planul de învăţământ al *Departamentului universitar pentru pregătirea cadrelor didactice/Seminarul pedagogic*. Ea este disciplină de studiu în anul I/semestrul II, cu colocviu la sfârşitul semestrului II — obligatorie în cazul celor care optează pentru o carieră didactică.

În acest context, dobândirea *statutului de ştiinţă a educaţiei* presupune promovarea unui demers interdisciplinar între *logică* şi *pedagogie*. În asemenea condiţii *logica educaţiei* poate fi interpretată ca *ştiinţă* pedagogică (vezi Ioan, Petru, în Ioan, Petru, coordonator, p.13—62).

LUCRAREA METODICO-ŞTIINŢIFICĂ

Lucrarea metodico-ştiinţifică reprezintă o modalitate de obiectivare a creativităţii pedagogice a cadrelor didactice, de la toate nivelurile sistemului de învăţământ, realizabilă, de regulă, în cadrul acţiunilor de perfecţionare în domeniul specialităţii şi în plan psihopedagogic.

Elaborarea unei lucrări metodico-ştiinţifice constituie o probă necesară pentru obţinerea gradului didactic I în învăţământ. *Statutul personalului didactic* precizează condiţiile elaborării („sub îndrumarea unui conducător ştiinţific stabilit de instituţia cu competenţe în domeniu" şi ale finalizării lucrării metodico-ştiinţifice prin „susţinerea acesteia în faţa comisiei instituite, conform metodologiei Ministerului Învăţământului" (vezi *Statutul personalului didactic*, art. 36/2, c, d).

Proiectarea lucrării metodico-ştiinţifice presupune parcurgerea unei anumite bibliografii psihopedagogice şi de specialitate necesară pentru motivarea şi argumentarea principalelor probleme propuse cercetării dintr-o perspectivă teoretică şi aplicativă.

Scopul principal al lucrării metodico-ştiinţifice vizează valorificarea experienţei cadrului didactic într-un context psihosocial deschis spre formele superioare ale creativităţii pedagogice, exprimate la nivel inventiv şi inovator.

Structura lucrării angajează, de regulă, următoarele componente funcţionale: 1) motivarea temei din perspectivă prioritar pedagogică; 2) prezentarea ipotezelor şi a strategiei de cercetare; 3) argumentarea teoretică; 4) susţinerea experimentală; 5) concluziile cu valoare metodologică; 6) bibliografia consultată.

Vezi **Cercetarea pedagogică, Inovaţia pedagogică.**

LUCRĂRILE PRACTICE

Lucrările practice reprezintă o metodă didactică/de învăţământ în care predomină acţiunea operaţională reală. Această metodă valorifică resursele dezvoltate prin exerciţiu şi algoritmizare, integrându-le la nivelul unor activităţi de instruire cu obiective specifice de ordin productiv.

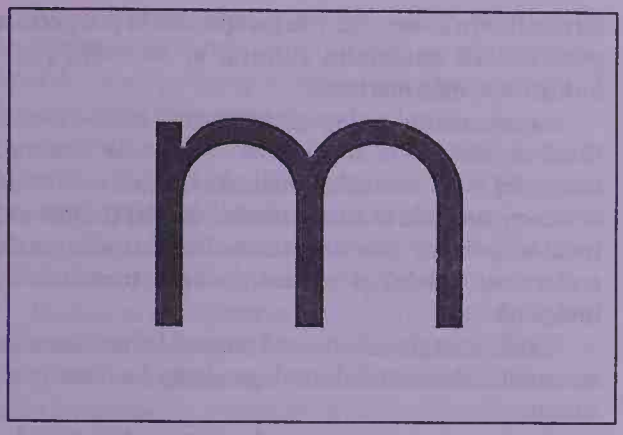
Proiectarea acestei metode presupune orientarea aplicativă a cunoştinţelor şi capacităţilor în vederea realizării unor produse semnificative, în special la nivelul educaţiei tehnologice dar şi în cadrul educaţiei estetice sau sportive.

Orientarea cunoştinţelor şi capacităţilor spre o activitate cu finalitate productivă urmăreşte transformarea realităţii abordate la nivel concret în condiţiile unei munci efective realizabilă în cabinet, atelier sau lot şcolar. Din această perspectivă, *metoda lucrărilor de laborator* se deosebeşte de activitatea de laborator, bazată pe tehnici experimentale, care nu angajează resursele didactice la nivelul unui demers cu finalitate productivă.

Realizarea acestei metode implică următoarele *operaţii pedagogice*:

- precizarea obiectivelor şi a normelor care trebuie respectate în termenii unor sarcini de instruire şi de protecţie a muncii;
- organizarea ergonomică a spaţiului şi a timpului de activitate/muncă;
- exemplificarea demonstrativă a activităţii, cu evidenţierea verigilor sale determinante;
- desfăşurarea activităţii în etape, subetape, pe repere, ansambluri, subansambluri etc., care vor fi efectuate de elevi în mod independent;
- evaluarea globală a produsului activităţii/muncii;
- aprecierea calităţii produsului activităţii/muncii prin raportare la standardele pedagogice şi tehnologice proiectate anterior;
- stabilirea sarcinilor de perfecţionare a activităţii, comunicate frontal, pe (micro)grupe, individual.

Vezi **Metodele didactice/de învăţământ.**



MANAGEMENTUL EDUCAŢIEI/PEDAGOGIC

Managementul educaţiei/pedagogic reprezintă acea ştiinţă pedagogică, elaborată printr-o strategie de cercetare de tip interdisciplinar, angajată în „studiul evenimentelor care intervin în decizia organizării unei activităţi pedagogice determinate şi în gestiunea programelor educative" (De Landsheere, Gilbert, 1992, p.185).

În termeni de filozofie şi de politică a educaţiei, *managementul pedagogic* reprezintă, pe de o parte, o metodologie de abordare *globală-optimă-strategică* a activităţii de educaţie (*managementul sistemului şi al procesului de învăţământ* (vezi Cristea, Sorin, 1996, B), iar pe de altă parte, un model de conducere a unităţii de bază a sistemului de învăţământ, aplicabil la nivelul organizaţiei şcolare complexe (*managementul organizaţiei şcolare*, vezi Cristea, Sorin, 1996, D).

Elaborarea conceptului de management pedagogic presupune preluarea informaţiei provenite din alte ştiinţe socioumane, care analizează activitatea de conducere exercitată la diferite niveluri ale sistemului social.

Preluarea informaţiilor despre management, dezvoltate de alte ştiinţe socioumane, solicită realizarea unor raţionamente analogice productive în plan pedagogic. Pot fi operaţionalizate astfel următoarele *calităţi transferabile în managementul pedagogic*:

· calitatea valorificării eficiente a tuturor resurselor instituţiei respective (preluată din *managementul economic*);

· calitatea conducerii instituţiei respective la nivelul sistemului social global şi la nivelul relaţiilor specifice comunităţii sau (micro)grupurilor existente (preluată din *managementul sociologic*);

· calitatea dirijării intereselor cu grad ridicat de generalitate, exprimată în termeni de „ştiinţă şi artă a conducerii" (preluată din *managementul politologic*);

· calitatea orientării depline a resurselor personalităţii angajate în plan intern şi în planul relaţiilor interumane de (micro)grup (preluată din *managementul psihosocial*).

Practica managementului pedagogic solicită valorificarea experienţei de conducere, exercitată de cadrele didactice la diferite niveluri ale sistemului şi ale procesului de învăţământ:

a) educatoare, învăţător, profesor de diferite specialităţi: conducerea activităţii didactice la nivelul unui colectiv (clasă de elevi, grupă de elevi etc.);

b) profesor-diriginte: conducerea activităţii educative la nivelul unui colectiv (clasa de elevi);

c) profesor-logoped: conducerea procesului de dezvoltare a limbajului copiilor din învăţământul preşcolar şi primar şi de asistenţă psihopedagogică specifică a cadrelor didactice şi părinţilor la nivel teritorial/judeţean (*centrele logopedice)* şi interşcolar *(cabinetele logopedice);*

d) profesor-consilier: conducerea activităţii de asistenţă psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice şi părinţilor la nivel teritorial/judeţean (*centrele de asistenţă psihopedagogică*) şi interşcolar (*cabinetele de asistenţă psihopedagogică*);

e) profesor-metodist: conduce activitatea metodică la nivel teritorial/judeţean (*casele corpului didactic*) şi la nivel (inter)şcolar (*comisii, catedre metodice*);

f) profesor-director: conduce activitatea unei unităţi de învăţământ (grădiniţă, şcoală primară, şcoală generală, şcoală profesională, şcoală specială, liceu, grup şcolar) la nivel global;

g) profesor-inspector şcolar: conduce activitatea de inspecţie şcolară de diferite tipuri (inspecţie şcolară generală/teritorială, inspecţie şcolară de specialitate, inspecţie şcolară cu scop de perfecţionare şi de cercetare pedagogică), proiectată şi realizată la nivel naţional (*Ministerul Învăţământului*) şi teritorial/judeţean (*Inspectoratele şcolare*);

h) profesor-cercetător: conduce activitatea de cercetare pedagogică — la nivel central (*Institutul Naţional de Cercetări Pedagogice*) şi teritorial/judeţean (în reţeaua „filialelor teritoriale") — cu scop de reglare-autoreglare a sistemului şi a procesului de învăţământ;

i) profesor-demnitar în *Ministerul Învăţământului, Comisii de specialitate (parlamentare, guvernamentale, prezidenţiale)*: conducerea globală a sistemului de învăţământ conform liniei de politică a educaţiei elaborată şi susţinută la nivel macrostructural.

Conducerea managerială a sistemului de învăţământ solicită prezenţa cadrului didactic, legitimată în plan social, din perspectivă epistemică şi etică.

Din perspectivă *epistemică*, prezenţa cadrului didactic în funcţiile de conducere instituţionalizate la toate nivelurile sistemului este determinată de calitatea activităţii acestuia de „factor de decizie" implicat în proiectarea şi realizarea unui ciclu managerial complet (vezi Toma, Steliana, 1994).

Această viziune *specific pedagogică* — opusă tendinţelor înregistrate în managementul politic tradiţional, care reduce categoria cadrelor de conducere doar la persoanele aflate efectiv în nomenclatura posturilor de conducere — include în categoria factorilor de conducere nu numai cadrele didactice aflate momentan în funcţii de conducere (inspectori şcolari, directori de şcoli etc.), şi întreg personalul de specialitate angajat deplin, prin natura vocaţiei şi a profesiei asumate, în mecanismele psihosociale de proiectare şi de implementare a deciziei la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ (vezi Drucker, Peter, F., 1968; 1984).

Din perspectivă *etică*, prezenţa cadrului didactic în funcţiile de conducere, instituţionalizate la toate nivelurile sistemului de învăţământ, este determinată de experienţa acumulată de acesta în cadrul procesului de învăţământ. Ea permite generalizarea socială a mecanismelor specifice acţiunii educaţionale, bazate pe corelaţia „subiect" — „obiect", desfăşurată în condiţiile unui câmp psihopedagogic deschis.

Cadrele didactice reprezintă, astfel, o (re)sursă managerială inepuizabilă, valorificabilă la scara socială a sistemului şi a procesului de învăţământ. La nivel de politică a educaţiei, fiecare cadru didactic deţine un potenţial managerial, care asigură lărgirea continuă a bazei de selecţie a inspectorilor şcolari, a directorilor de şcoli, a profesorilor-metodişti, a profesorilor-consilieri, a profesorilor-cercetători etc. Promovarea acestora — chiar până la nivelul deciziei de vârf, în calitate de „profesori" cu funcţii de *„demnitari"* — respectă principiile democraţiei politice, legate de *reprezentarea* şi *legitimitatea* valorică a „liderilor" unei comunităţi socioprofesionale.

Ca exponenţi ai unui model managerial deschis — opus modelului birocratic, centrat pe stabilitatea administrativă a posturilor — „liderii" şcolii respectă, în acelaşi timp, dinamica sistemului de învăţământ, (auto)perfectibilă la nivelul interacţiunii sociale dintre „conducători" şi „conduşi" care reflectă, în fond, structura specifică a acţiunii educaţionale, bazată pe corelaţia pedagogică „subiect" — „obiect".

Definirea activităţii de management pedagogic ca activitate psihosocială specifică presupune delimitarea calităţilor care conferă superioritate procesului de conducere a sistemului de învăţământ în perspectiva generalizării modelului cultural al societăţii post-industriale, informatizate.

Managementul pedagogic reprezintă astfel o modalitate de *conducere superioară — globală, optimă, strategică* — proiectată şi realizată la toate nivelurile de funcţionare ale acestuia: nivelul de vârf (Ministerul Învăţământului), nivelul intermediar (inspectoratele şcolare teritoriale) şi nivelul da bază (unitatea de învăţământ).

Conducerea globală vizează ansamblul problemelor sistemului, abordate în interdependenţa lor funcţional-structurală.

Conducerea optimă vizează „pilotarea" sistemului prin valorificarea la maximum a resurselor sale funcţional-structurale;

Conducerea strategică vizează dezvoltarea sistemului pe termen mediu şi lung prin inovarea continuă a structurilor sale funcţionale la scară socială.

Acţiunile principale ale activităţii de conducere globală-optimă-strategică a sistemului de învăţământ vizează: informarea managerială — evaluarea managerială — comunicarea managerială.

A) Informarea managerială, necesară pentru evaluarea corectă a sistemului de învăţământ, include şase operaţii principale (vezi Peel, Malcom, 1994, p.122—135):

a) colectarea informaţiei, despre problemele care urmează să fie evaluate, din diferite surse externe;

b) stocarea informaţiei prin selecţionarea datelor esenţiale şi ordonarea lor în fişiere, note, dischete etc., în paralel cu renunţarea la datele neesenţiale pentru evaluarea problemelor respective ale sistemului de învăţământ;

c) procesarea informaţiei necesare prin prelucrări statistice, analize-sinteze, comparaţii logice a datelor stocate pe criterii pedagogice explicite;

d) accesibilizarea informaţiei, rezultată din operaţiile anterioare, prin interiorizarea acesteia la nivelul psihologiei managerului;

e) dirijarea informaţiei în direcţia proiectării şi realizării efective a viitoarei acţiuni de evaluare managerială.

B) Evaluarea managerială include trei categorii de operaţii cu scop de control, necesare, în ultimă instanţă, pentru stabilirea liniei viitoare de conducere eficientă a sistemului şi a procesului de învăţământ:

a) măsurarea informaţiei, obţinute anterior, pe *criterii cantitative*, constatative, fără angajarea unor calificative şi decizii;

b) aprecierea informaţiei acumulate anterior, cu angajarea unor *criterii calitative* care permit stabilirea unei *diagnoze pedagogice* asupra stării sistemului şi a procesului de învăţământ;

c) decizia, realizată pe baza diagnozei, stabilită anterior, valorificată pedagogic la nivel de *prognoză* care anticipează, pe termen scurt-mediu-lung, *corectarea-ameliorarea-ajustarea-restructurarea-reformarea* stării sistemului şi a procesului de învăţământ.

Evaluarea subordonează operaţia controlului administrativ, avansat ierarhic la nivelul unui sistem de învăţământ „închis ca un termostat" în limitele modelului birocratic de proiectare şi de realizare a „organizaţiei şcolare".

Perspectiva managerială de proiectare şi realizare a „organizaţiei şcolare", tipică modelului cultural al societăţii informatizate, promovează evaluarea la nivelul unei acţiuni complexe, proprie unui sistem de învăţământ deschis, sensibil la factorii imprevizibili şi mai ales la repercursiunile conştientizării situaţiei de cei interesaţi (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation,* 1994, p.416).

C) Comunicarea managerială prelungeşte decizia la nivelul unui proiect de acţiune efectivă care poate fi prezentată de evaluator (inspector şcolar, director de şcoală, profesor-metodist, profesor-consilier etc.) prin:

a) transmiterea directă a rezultatelor şi a sarcinilor imediate şi de perspectivă, pe baza unui proces verbal;

b) orientarea celui evaluat pe baza unui ghid/ îndrumar metodologic, care anticipează *corectarea-ameliorarea-ajustarea-restructurarea-reformarea* activităţii în funcţie de rezultatele obţinute şi de resursele existente.

Funcţiile managementului pedagogic evidenţiază contribuţiile conducerii instituţiei şcolare/universitare la realizarea obiectivelor sistemului de învăţământ în cadrul societăţii actuale şi viitoare.

Pedagogia tradiţională reproduce funcţiile conducerii şcolii prin raportare la modelul cultural al societăţii industrializate, lansat în economie la începutul secolului XX. Acest model accentuează funcţiile administrative ale conducerii — planificarea, organizarea, comanda, coordonarea, controlul — care sunt suprapuse birocratic peste celelalte funcţii ale intreprinderii industriale: funcţia de producţie, funcţia contabilă, funcţia financiară, funcţia comercială, funcţia de securitate (vezi Fayol, Henry, 1964; Jinga, Ioan, 1993, p.25; Nicolescu, Ovidiu; Verboncu, Ion, 1994, p.46—49).

Managementul pedagogic reflectă mutaţiile economice înregistrate la nivelul societăţii postindustriale, care, pe de o parte, promovează funcţii cu un grad mai mare de generalitate (care integrează acţiunile şi operaţiile de informare, control, diagnoză, prognoză, decizie), iar pe de altă parte, subordonează funcţiile administrative funcţiilor esenţiale ale oricărei întreprinderi/instituţii sociale moderne: *planificare-organizare-producţie-cercetare-dezvoltare.*

Managementul economic al societăţii postindustriale, de tip informaţional, avansează, astfel, *patru categorii de funcţii ale conducerii:* funcţia de *planificare* a resurselor unităţii economice; funcţia de *organizare* a resurselor unităţii economice; funcţia de *producţie,* bazată pe valorificarea deplină a resurselor economice; funcţia de *cercetare-dezvoltare* permanentă a resurselor unităţii economice respective (vezi Zaharia, Marian, Zaharia, Camelia; Deac, Anda; Vizinteanu, Florina, 1993, p.16).

Pedagogia modernă, proiectată în perspectiva modelului cultural al societăţii informatizate, procesează cele patru funcţii la nivelul resurselor specifice sistemului şi procesului de învăţământ. Abordarea globală-optimă-strategică a educaţiei impune, astfel, *trei categorii de funcţii ale conducerii manageriale,* evocate la diferite intervale de timp şi în literatura noastră de specialitate (vezi Andrei, Nicolae; Dumitrescu, Ioan, 1983, p.44—239; Cristea, Sorin, 1994, p.238—244): funcţia de *planificare-organizare a sistemului de învăţământ;* funcţia de *orientare-îndrumare metodologică a procesului de învăţământ;* funcţia de *reglare-autoreglare a sistemului şi a procesului de învăţământ.*

Aceste funcţii angajează toate *acţiunile manageriale — informarea, evaluarea, comunicarea —* şi toate *operaţiile de control* necesare pentru *măsurarea cantitativă* şi *aprecierea calitativă* a stării sistemului şi a procesului de învăţământ, în termeni de *diagnoză* şi de *prognoză,* finalizaţi la nivelul unei *decizii pedagogice* deschise în direcţia autoperfecţionării activităţii personalităţii şi instituţiei respective (vezi Cristea, Sorin, 1996, B, D).

Funcţia de planificare-organizare a sistemului de învăţământ implică valorificarea eficientă a tuturor resurselor pedagogice ale instituţiei şcolare/universitare: resursele umane: cadre didactice, preşcolari, elevi, studenţi etc., cadre didactice ajutătoare, personal administrativ, reprezentanţi ai familiei, reprezentanţi ai comunităţii educative locale etc.; resursele materiale: baza didactico-materială, spaţiul şi timpul şcolar;

resursele financiare: buget central, teritorial, local; contribuţii ale comunităţii educative locale, ale familiei, ale agenţilor sociali etc.; resursele informaţionale: planuri, programe, manuale, cursuri şcolare/universitare; îndrumări metodice; banca de date existentă la nivel de bibliotecă, videotecă, mediatecă, reţea de calculatoare, centre/cabinete de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor etc.

A) Planificarea activităţii la nivelul sistemului de învăţământ presupune „o reflecţie pedagogică" asupra acţiunii viitoare, concepută cu scop prospectiv (planificare strategică) şi ameliorativ (planificare tactică) — vezi Andrei, Nicolae; Dumitrescu, Ion, 1983, p.44—83.

Schema generală de proiectare pe care trebuie să o activeze orice manager şcolar, adaptând-o la specificul fiecărui nivel al sistemului de învăţământ, vizează următoarele elemente:

· realizarea „bilanţului critic", care consemnează situaţia „la zi" a instituţiei respective, rezultată din analiza de fond efectuată la anumite intervale de timp (trimestru/semestru şcolar/universitar, an şcolar/universitar, ciclu şcolar/universitar), cu mijloace de evaluare managerială adecvate (*măsurare-apreciere; diagnoză-prognoză; decizie*);

· definirea scopurilor — care orientează activitatea în instituţia respectivă la nivelul unor direcţii principale de acţiune — care au un caracter permanent în limitele ciclului managerial propus (trimestru şcolar sau universitar; an şcolar sau universitar; treaptă şcolară sau universitară);

· stabilirea obiectivelor specifice, ierarhizate, într-o anumită ordine pedagogică, pe compartimente, domenii, colective/grupuri de lucru etc.;

· deducerea obiectivelor operaţionale ale instituţiei, prin raportare la: resursele existente şi resursele potenţiale; mijloacele de realizare efectivă, disponibile sau pe cale de a fi disponibile; termenii de îndeplinire a sarcinilor, cu răspunderi individuale concrete; formele de evaluare posibile.

Metodologia planificării activităţii la nivelul *organizaţiei şcolare* (grădiniţă, şcoală primară, şcoală generală, şcoală profesională, şcoală specială, liceu, grup şcolar, colegiu, universitate etc.) presupune aplicarea adecvată a schemei generale de proiectare, prezentată anterior. Aceasta permite elaborarea, la nivel managerial, a tuturor planurilor de activitate necesare la nivelul *organizaţiei* şcolare: planul general de muncă; planul de şcolarizare; planul comisiei metodice a... (educatoarelor, învăţătorilor, diriginţilor...); planul catedrei metodice de... (limba română... fizică... educaţie fizică...); planul cadrului didactic de specialitatea... (limba română... chimie...); planul serviciului/compartimentului... (contabilitate, secretariat, bibliotecă, administraţie, cămin, cantină, comitet civic...); plan special pentru realizarea anumitelor activităţi (deschiderea-închiderea anului şcolar; pregătirea examenelor; comemorarea unor evenimente, organizarea unor concursuri, olimpiade şcolare etc.).

B) Organizarea activităţii completează planificarea la nivelul sistemului de învăţământ prin crearea unor structuri şi instrumente decizionale care stimulează diferite tipuri de legături compartimentale în cadrul instituţiei şcolare (vezi Andrei, Nicolae; Dumitrescu, Ion, 1983, p.84—114).

Conţinutul organizării are un caracter prioritar instrumental, sugerat şi de etimologia cuvântului (în limba greacă, *„organon"* ▯ *instrument)*. Traducerea planurilor elaborate la diferite niveluri ale sistemului de învăţământ presupune astfel crearea unor instrumente decizionale, care stimulează valorificarea resurselor proiectate şi pentru verificarea randamentului pedagogic al acestora în termeni de rezultate concrete şi de efecte psihosociale declanşate în planul personalităţii, în planul instituţiei şi în planul comunităţii educative respective.

Organizarea angajează respectarea următoarelor principii pedagogice: a) principiul *unităţii conducerii* instituţiei şcolare/universitare respective; b) principiul *autorităţii competenţelor ştiinţifice*, valorificabile pedagogic în cadrul instituţiei şcolare/universitare respective; c) principiul *delegării autorităţii executive* pe fondul recunoaşterii competenţelor ştiinţifice centrale, unitare; d) principiul *priorităţii structurilor instituţionale (formale-nonformale)* în raport cu influenţele noninstituţionale informale; e) principiul *deschiderii instrumentelor propuse* în raport de eficienţa structurilor instituţionalizate.

Structurile organizatorice proprii sistemului de învăţământ, în general, instituţiilor şcolare/universitare, în special, pot fi realizate pe două coordonate instrumentale:

a) o coordonată instrumentală ierarhică, liniară, bazată pe autoritatea birocratică, exclusiv verticală, dirijată de la nivelul unui singur „şef";

b) o coordonată ierarhică, în reţea, bazată pe o autoritate funcţională, orientată şi pe orizontală, între mai mulţi „şefi" (de exemplu: inspector şcolar — director de şcoală — responsabil al comisiei/catedrei metodice — profesor-consilier — responsabil al comunităţii educative locale).

Relaţiile organizatorice dintre subsistemele sistemului de învăţământ, respectiv între serviciile sau compartimentele instituţiei şcolare/universitare pot evolua astfel între doi poli instrumentali: a) un pol piramidal, care fixează raporturile birocratice verticale aproape exclusiv de sus în jos; b) un pol circular, care stimulează raporturile funcţionale de sus în jos dar şi de jos în sus, precum şi în reţeaua interdependenţelor, interne dar şi externe, verticale dar şi orizontale.

Funcţia de orientare-îndrumare a procesului de învăţământ vizează dimensiunea operaţională a sistemului de învăţământ, proiectată şi realizată la nivelul activităţii didactice.

Această funcţie urmăreşte evaluarea calităţii procesului de instruire dar şi a activităţii educative organizată, în mod special, de profesorul-diriginte. Ambele situaţii solicită o planificare riguroasă a acţiunii de evaluare managerială, care are simultan: un caracter *permanent;* un caracter *analitico-sintetic;* un caracter *global,* vizând toate elementele actului didactic (obiective-conţinuturi-strategii de *predare-învăţare-evaluare*); un caracter *integrator,* rezultat prin conceperea „controlului" ca factor intern, stimulativ (nu ca agent extern, inhibator sau perturbator); un caracter *adaptabil,* în raport cu evenimentele concrete imprevizibile, care pot interveni pe parcursul „controlului"; un caracter *strategic,* demonstrabil la nivelul elaborării unor decizii orientative; un caracter *tactic,* demonstrabil la nivelul elaborării unor îndrumări metodologice; un caracter *deschis,* demonstrabil la nivelul comunicării rezultatelor în termeni de conexiune inversă: control-autocontrol; evaluarea activităţii (didactice, educative) — evaluarea evaluatorului.

Proiectarea pedagogică a evaluării activităţii didactice/educative presupune elaborarea unei scheme manageriale a controlului care angajează următoarele acţiuni specifice:

a) stabilirea obiectivelor concrete ale evaluării prin raportare la obiectivele generale ale planului de învăţământ şi la obiectivele specifice ale programelor şcolare/educaţionale, care reflectă liniile principale de politică a educaţiei adoptate la nivelul sistemului de învăţământ;

b) stabilirea priorităţilor care trebuie urmărite în timpul evaluării, la nivel de:

· *activitate didactică:* eficienţa pedagogică exprimată prin creşterea randamentului şcolar şi prin calitatea corelaţiei funcţionale profesor-elev;

· *activitate educativă*: eficienţa pedagogică exprimată prin complexitatea problematicii propuse (educaţia intelectuală-educaţia morală-educaţia tehnologică-educaţia estetică-educaţia fizică) şi prin calitatea dezbaterilor provocate, în sens participativ;

c) stabilirea premiselor pedagogice ale activităţii de evaluare:

· cercetarea planificării (activităţii didactice, activităţii educative, activităţii de perfecţionare);

· examinarea catalogului clasei;

· realizarea sondajelor în rândul elevilor;

· analiza produselor activităţii elevilor (lucrări scrise, compuneri, referate, conspecte bibliografice, prototipuri tehnice, compoziţii, desene etc.);

· aprecierea calităţii consultaţiilor metodice oferite de cadru didactic la nivel şcolar şi extraşcolar;

· aprecierea calităţii surselor de informare/documentare oferite cadrelor didactice la nivel şcolar şi extraşcolar;

d) stabilirea formelor şi modalităţilor de evaluare:

· asistenţe, interasistenţe;

· probe de cunoştinţe, teste, sondaje;

· dezbateri tematice;

e) stabilirea momentului şi a duratei evaluării:

· începutul-mijlocul-sfârşitul trimestrului/semestrului-anului şcolar/universitar-ciclului-nivelului de învăţământ etc.;

· o activitate sau mai multe activităţi (succesive sau la diferite intervale de timp);

· cu un evaluator sau cu mai mulţi evaluatori (inspector şcolar, director de şcoală, profesor-metodist etc.);

f) stabilirea mecanismelor strategice şi tactice de evaluare, prin operaţii manageriale de:

· *control tehnic:* ponderea acordată simultan îndrumării de specialitate, îndrumării metodice, îndrumării psihopedagogice;

· *control participativ*: realizat de un cadru didactic de aceeaşi specialitate, aflat în ipostaza de inspector şcolar, director, profesor-metodist etc.;

· *control deschis pe o anumită zonă de risc*: realizat de evaluatori din afara unităţii şcolare respective, care nu cunosc specificul disciplinei, specificul treptei şcolare respective, personalitatea cadrului didactic evaluat, particularităţile şcolii şi ale colectivului de elevi;

· *control tip conexiune inversă*, realizat special pentru a putea evalua simultan: elevul-cadrul didactic; cadrul didactic-catedra/comisia metodică de specialitate; unitatea de învăţământ-activitatea de inspecţie şcolară (teritorială, de specialitate, de perfecţionare).

A) Orientarea-îndrumarea activităţii didactice (lecţiei) presupune instituţionalizarea unor instrumente de evaluare elaborate pe baza unor criterii specifice, preluate din domeniul cercetării şi al proiectării pedagogice.

Practica orientării-îndrumării metodologice a cadrelor didactice de toate specialităţile solicită evaluatorului (inspector şcolar, director de şcoală, profesor-metodist etc.) cunoaşterea problematicii cercetării şi a proiectării pedagogice.

Cercetarea pedagogică sugerează tipurile de investigaţie necesare pentru realizarea unei aprecieri şi a unei decizii corecte în legătură cu activitatea celui evaluat:

a) o investigaţie longitudinală, care permite acumularea cantitativă a informaţiilor pe tot parcursul derulării „scenariului didactic", în cele 45—50 de minute ale lecţiei etc., investigaţie realizabilă printr-o *fişă de observaţie* (care include următoarea schemă de acţiune: consemnarea faptelor didactice în ordinea derulării lor — evidenţierea aspectelor pozitive — evidenţierea aspectelor negative;

b) o investigaţie transversală, care permite, *după* derularea „scenariului didactic", prelucrarea calitativă a informaţiilor consemnate (în timpul derulării „scenariului didactic"), investigaţie realizabilă printr-o *fişă de analiză-sinteză,* care definitivează *diagnoza activităţii didactice* (lecţiei) evaluate, evidenţiind, printr-un calificativ sau printr-o caracterizare succintă:

capacitatea cadrului didactic evaluat de a proiecta obiectivele operaţionale/concrete prin raportare la obiectivele specifice (ale programelor şcolare) şi la obiectivele generale (ale planului de învăţământ) şi de a realiza efectiv aceste obiective în termeni informativi şi formativi;

capacitatea cadrului didactic evaluat de proiectare-realizare a conţinutului instruirii, relevantă prin: respectarea caracterului ştiinţific, valorificând specificul clasei de elevi; angajarea caracterului *intra-, inter- şi transdisciplinar,* în funcţie de situaţiile didactice existente sau create; valorificarea raportului informativ-formativ, în funcţie de potenţialul psihopedagogic al clasei de elevi; deschiderea raporturilor dintre cultura generală şi cultura de specialitate, în funcţie de cerinţele dezvoltării psihice ale elevilor şi de perspectivele orientării lor, şcolare, profesionale şi sociale;

capacitatea cadrului didactic evaluat de eficientizare a metodelor, procedeelor şi mijloacelor folosite, integrate la nivel de: strategii de *predare-învăţare-evaluare*; forme de organizare a activităţii (frontală, pe grupe, individuală);

capacitatea cadrului didactic „controlat" de evaluare a rezultatelor elevilor la nivelul unor acţiuni de: măsurare-apreciere (iniţială-sumativă-continuă/formativă); decizie: notă, calificativ, caracterizare, observaţie, îndrumare etc.

Fişa de analiză-sinteză include, în final, *doi indicatori globali:*

a) randamentul şcolar al elevului/studentului, care exprimă gradul de stăpânire a cunoştinţelor, deprinderilor, strategiilor cognitive, la un nivel *maxim-mediu-minim,* apreciat, în termeni de conexiune inversă, prin raportarea rezultatelor obţinute la „ieşire" cu situaţia existentă la „intrare" (începutul: ciclului, anului, trimestrului şcolar; începutul capitolului, lecţiei etc.);

b) corelaţia cadru didactic — elevi, apreciată în funcţie de gradul de participare/activare pedagogică a clasei de elevi, la nivel frontal, pe grupe, individual.

Aceşti *doi indicatori globali oferă evaluatorului* (inspector şcolar, director de şcoală, profesor-metodist etc.) *baza unei decizii manageriale cu funcţie de prognoză pedagogică* exprimată *la nivelul unei orientări-îndrumări metodologice, care vizează, la diferite intervale de timp, corectarea — ameliorarea — ajustarea structurală — restructurarea — reformarea activităţii* cadrului didactic respectiv, a domenilui/compartimentului vizat sau a instituţiei şcolare/universitare vizate.

B) Orientarea-îndrumarea metodologică a activităţii educative (ora de dirigenţie) presupune instituţionalizarea celor două instrumente analizate anterior — *fişa de observaţie, fişa de analiză-sinteză* — într-un context pedagogic specific, care valorifică, în parte, unele trăsături ale educaţiei nonformale.

Fişa de analiză-sinteză definitivează diagnoza activităţii educative (orei de dirigenţie) evaluate, adaptând indicatorii propuşi în cazul lecţiei:

a) obiectivele pedagogice preluate cu prioritate de la nivelul educaţiei morale sau mediate special prin intermediul educaţiei morale (vezi raporturile dintre educaţia intelectuală-educaţia tehnologică-educaţia estetică-educaţia fizică şi educaţia morală; vezi raportul dintre „noile educaţii" şi educaţia morală);

b) conţinuturile pedagogice raportate cu prioritate la „noile educaţii", valorificând experienţa de viaţă a elevilor, tradiţia comunităţii (şcolare, familiale, locale etc.), dar şi resursele interdisciplinarităţii şi ale edu-

caţiei permanente (vezi raportul instruire *formală-nonformală-informală*);

c) metodologia pedagogică dirijată special pentru stimularea participării elevilor la activitatea educativă (ora de dirigenţie) prin eficientizarea unor strategii care ţin de: exerciţiul moral, convorbirea etică, dezbaterea etică, asaltul de idei, studiul de caz etc.;

d) evaluarea formativă, exclusiv psihologică, de tip nonformal, fără note, clasificări, caracterizări etc.

Fişa de analiză-sinteză a activităţii educative (orei de dirigenţie) solicită evaluatorului (inspector şcolar, director de şcoală etc.) calităţi manageriale suplimentare care ţin nu numai de teoria şi de practica cercetării şi a proiectării pedagogice dar şi de capacitatea sa specială de empatie şi de inovare psihologică şi socială. În acest context este nevoie de sprijinul profesorilor-consilieri care îşi desfăşoară activitatea în centrele şi în cabinetele de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor.

Implicarea profesorilor-consilieri vizează evaluarea a doi indicatori globali care angajează şi responsabilitatea comisiilor metodice ale diriginţilor:

a) capacitatea profesorului-diriginte de a conduce sistematic, prin mijloace ştiinţifice adecvate (vezi „Caietul dirigintelui") procesul de cunoaştere psihopedagogică a elevului, realizat *longitudinal* (prin acumularea unor observaţii curente, solicitate şi de la alţi factori educativi: familie, colectiv didactic, grup de prieteni etc.) şi *transversal* (prin completarea „fişei şcolare de caracterizare psihopedagogică, la sfârşitul anului şi mai ales la sfârşitul ciclului şcolar);

b) capacitatea cadrului didactic de a valorifica „fişa şcolară" de caracterizare psihopedagogică a elevului pentru stimularea dezvoltării personalităţii acestuia, pentru formarea şi întărirea coeziunii colectivului clasei.

Funcţia de reglare-autoreglare a sistemului şi procesului de învăţământ vizează, pe de o parte, *perfecţionarea cadrelor didactice* — realizată prin acţiunile metodice proiectate la nivel macro- şi microstructural — iar pe de altă parte, *cercetarea pedagogică* realizată prin inovaţii proiectate special pentru optimizarea continuă a activităţii didactice.

A) Perfecţionarea cadrelor didactice asigură reglarea-autoreglarea sistemului şi a procesului de învăţământ prin activităţi metodice proiectate şi realizate dintr-o perspectivă managerială de conducere *globală-optimă-strategică* a instituţiei şcolare/universitare.

Activităţile metodice cu funcţie de reglare-autoreglare a sistemului şi a procesului de învăţământ includ două categorii de acţiuni specifice:

a) acţiuni cu caracter periodic, proiectate şi realizate la nivel de:

· cursuri şi seminare de specialitate organizate la: disciplina ştiinţifică principală-secundară, pedagogie generală, psihologie şcolară, sociologia educaţiei, logica educaţiei, metodica/didactica specialităţii principale-secundare, cursuri şi seminare necesare pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare;

· cursuri de management pedagogic, organizate pentru inspectorii şcolari, directorii unităţilor de învăţământ, profesorii-metodişti, profesorii-consilieri, profesorii-cercetători, profesorii-diriginţi;

· instruiri, consfătuiri metodice organizate anual sau trimestrial cu responsabilii comisiilor/catedrelor metodice, bibliotecarii şcolari/universitari, pedagogii şcolari etc.;

· consilii ale cadrelor didactice, consfătuiri tematice, simpozioane, organizate trimestrial;

· stagii de pregătire specială, organizate conform graficelor de oferte şi de solicitări interne şi externe;

b) acţiuni cu caracter permanent, proiectate şi realizate la nivelul unor activităţi de instruire *formală-nonformală*: studiu individual; activităţi didactice (lecţii) deschise; interasistenţe; dezbateri tematice/„asalt de idei"; îndrumări metodice.

B) Promovarea cercetării pedagogice la nivelul cadrelor didactice asigură *reglarea-autoreglarea* sistemului şi a procesului de învăţământ prin inovaţiile proiectate şi realizate în jurul unui nucleu *informaţional-decizional*, bazat pe cunoştinţe ştiinţifice aplicate sau aplicabile.

a) Proiectele inovatoare, angajate la nivel de sistem, pot propune: diferite modele de: finalităţi macrostructurale: ideal pedagogic, scopuri pedagogice ale sistemului de învăţământ; proiectare curriculară a conţinutului instruirii (plan de învăţământ pentru clasele I—XII; plan de învăţământ pentru colegiu, facultate (...); programe şcolare/universitare); evaluare globală (teste docimologice, teste de cunoştinţe/iniţiale-sumative-formative) etc.; planificare a cercetării didactice (fundamentale-orientative).

b) Proiectele inovatoare la nivel de proces pot propune diferite modele de: finalităţi microstructurale (obiective generale ale planului de învăţământ; obiective specifice ale treptelor, ciclurilor, disciplinelor şcolare/universitare; obiective operaţionale, concrete;

proiectare curriculară a unor teme, capitole, grupuri de activităţi didactice/lecţii etc.; sesiuni ştiinţifice tematice care abordează problema operaţionalizării obiectivelor pedagogice, a interdisciplinarităţii, a relaţiei *cultură generală-cultură de specialitate*, a strategiilor didactice moderne, a evaluării formative etc.; comunicări ştiinţifice în presa de specialitate; programe didactice alternative, complementare, crganizate inclusiv la nivel nonformal (activităţi de cerc/ disciplinar-interdisciplinar, excursii didactice etc.).

Structurile managementului pedagogic „trebuie să corespundă întotdeauna funcţiilor" asumate la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ (vezi Coombs, Philip, H., 1968, p.259).

Structurile managementului pedagogic reflectă orientările, cu valoare de finalitate, ale celor trei funcţii analizate anterior care au o stabilitate metodologică apreciabilă, valabilă şi pe verticala dar şi pe orizontala sistemului şi a procesului de învăţământ.

Funcţiile managementului pedagogic determină trei categorii de structuri instituţionale corespunzătoare: structurile de *planificare-organizare* a activităţii în cadrul sistemului de învăţământ; structurile de *orientare-îndrumare* metodologică a activităţii proiectată şi realizată în cadrul procesului de învăţământ; structurile de *reglare-autoreglare* a activităţii proiectată şi realizată în cadrul sistemului şi al procesului de învăţământ.

Structurile de planificare-organizare a activităţii în cadrul sistemului de învăţământ corespund funcţiei de planificare-organizare a sistemului de învăţământ. Ele trebuie instituţionalizate la toate nivelurile sistemului de învăţământ: pe verticală, prin intermediul activităţii de *inspecţie şcolară generală*; pe orizontală, prin intermediul acţiunilor de cercetare pedagogică şi de angajare socială a comunităţii educative naţionale, teritoriale, locale.

Pe verticala sistemului de învăţământ, activitatea de *inspecţie şcolară generală* poate instituţionaliza următoarele *modele de structuri*:

A) Direcţia de planificare-organizare — la nivelul Ministerului Învăţământului;

B) Serviciul de inspecţie şcolară generală (teritorială; de personal) — la nivelul Inspectoratului şcolar teritorial;

C) Consiliul administrativ şi consiliul pedagogic (cu organisme de evaluare proprii) — la nivelul unităţilor de învăţământ.

Pe orizontala sistemului de învăţământ inspecţia şcolară generală poate beneficia de un sprijin metodologic instituit la nivelul cercetării pedagogice şi la nivelul comunităţii educative naţionale, teritoriale şi locale, pe baza următoarelor *modele de structuri:*

a) Secţia planificarea învăţământului (Institutul Naţional de Cercetări Pedagogice); *Comitetul Educaţional Naţional* — sprijină metodologic activitatea *Direcţiei de planificare-organizare* din Ministerul Învăţământului;

b) Filialele teritoriale ale *Secţiei de planificare a învăţământului* (a Institutului Naţional de Cercetări Pedagogice); *Comitetul educaţional teritorial* — sprijină metodologic activitatea Serviciului de inspecţie şcolară generală (Inspectoratul şcolar);

c) Comitetul educaţional local — sprijină organismele de evaluare activate de consiliul administrativ şi de consiliul pedagogic al unităţii de învăţământ.

Structurile de orientare-îndrumare metodologică a activităţii proiectată şi realizată în cadrul procesului de învăţământ corespund funcţiei de *orientare-îndrumare* metodologică a procesului de învăţământ. Ele trebuie instituţionalizate la toate nivelurile sistemului prin proiectarea şi realizarea la parametrii pedagogici superiori a *inspecţiei şcolare de specialitate.*

Pe verticala sistemului de învăţământ, activitatea de *inspecţie şcolară de specialitate* poate instituţionaliza următoarele *modele de structuri*:

A) Direcţia evaluarea procesului de învăţământ — la nivelul Ministerului Învăţământului;

B) Serviciul inspecţia şcolară de specialitate — la nivelul Inspectoratului şcolar teritorial;

C) Comisiile/catedrele metodice de specialitate — la nivelul unităţilor de învăţământ.

Pe orizontala sistemului, *inspecţia şcolară de specialitate* poate beneficia de un sprijin metodologic instituit la nivelul cercetării pedagogice şi la nivelul comunităţii profesionale, pe baza următoarelor *modele de structuri*:

a) Secţia Curriculum (Institutul Naţional de Cercetări Pedagogice); *Comisiile naţionale pentru elaborarea programelor şcolare şi pentru evaluarea procesului de învăţământ* — sprijină metodologic Direcţia evaluarea procesului de învăţământ (Ministerul Învăţământului);

b) Filialele teritoriale ale Secţiei Curriculum (a Institutului Naţional de Cercetări Pedagogice); *Consiliile consultative teritoriale, organizate pe specialităţi* — sprijină metodologic Serviciul de inspecţie şcolară de specialitate (Inspectoratul şcolar);

c) Comisiile/catedrele metodice de specialitate (organizate şcolar sau interşcolar) — sprijină meto-

dologic activitatea de inspecţie şcolară de specialitate, proiectată şi realizată de consiliul de conducere al fiecărei unităţi de învăţământ.

Structurile de reglare-autoreglare organizate în cadrul sistemului şi al procesului de învăţământ corespund funcţiei de *reglare-autoreglare* a sistemului şi a procesului de învăţământ, proiectată şi realizată prin activităţi specifice de *perfecţionare* şi de *cercetare pedagogică.*

Activităţile de perfecţionare ale cadrelor didactice vizează proiectarea şi realizarea *inspecţiei şcolare speciale pentru definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare în învăţământ.* Cursurile şi seminariile de pregătire, pe de o parte, examenele şi colocviile de evaluare finală, pe de altă parte, solicită, pe verticala sistemului, instituţionalizarea următoarelor *modele de structuri:*

A) Direcţia de perfecţionare a cadrelor didactice — la nivelul Ministerului Învăţământului;

B) Casele corpului didactic; Centrele de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor — la nivelul Inspectoratelor şcolare teritoriale;

C) Cabinetele interşcolare şi şcolare de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor — la nivelul unităţilor de învăţământ.

Activitatea de *inspecţie şcolară specială, cu scop de perfecţionare,* trebuie sprijinită metodologic şi prin alte acţiuni cu caracter permanent, propuse pe orizontala sistemului de învăţământ, la nivelul următoarelor *modele de structuri*:

a) Institutul naţional de perfecţionare a cadrelor didactice — sprijină metodologic Direcţia de perfecţionare a cadrelor didactice (din Ministerul Învăţământului);

b) Filialele teritoriale ale Institutului Naţional de Perfecţionare a Cadrelor Didactice — sprijină metodologic casele corpului didactic, centrele de asistenţă psihopedagogică ale cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor (de la nivelul inspectoratelor şcolare teritoriale);

c) Comisiile/catedrele şcolare şi interşcolare — sprijină metodologic cabinetele şcolare şi interşcolare de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor (organizate şcolar şi interşcolar).

Funcţia de reglare-autoreglare a sistemului şi a procesului de învăţământ angajează şi proiectarea unor acţiuni de cercetare pedagogică, fundamentală, orientată şi aplicativă, care pot fi realizate la nivelul următoarelor *modele de structuri:*

A) Secţia Formarea formatorilor (Institutul Naţional de Cercetări Pedagogice) — sprijină Direcţia perfecţionarea cadrelor didactice (Ministerul Învăţământului) şi Institutul Naţional de Perfecţionare a Cadrelor Didactice;

B) Filialele teritoriale ale Secţiei Formarea formatorilor (ale Institutului Naţional de Perfecţionare a Cadrelor Didactice) — sprijină metodologic casele corpului didactic, Centrele de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor (de la nivelul inspectoratelor şcolare teritoriale) şi filialele teritoriale ale Institutului Naţional de Perfecţionare a Cadrelor Didactice;

C) *Cabinetele metodice şcolare*, organizate la nivelul comisiilor/catedrelor metodice pe specialităţi — sprijină activitatea cabinetelor de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor (organizate şcolar-interşcolar).

Principiile managementului pedagogic desemnează liniile normative iniţiale necesare pentru eficientizarea socială a activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii la toate nivelurile ierarhice, verticale şi orizontale, ale sistemului şi ale procesului de învăţământ.

A) Principiul conducerii globale, optime şi strategice a sistemului şi a procesului de învăţământ sintetizează şi direcţionează trăsăturile specifice ale managementului pedagogic.

Conducerea *globală-optimă-strategică* subordonează, funcţional şi structural, imperativele administrative, reproductive, executive, care abordează doar problemele curente sau individuale, oportuniste sau adaptative, ale sistemului şi ale procesului de învăţământ.

B) Principiul conducerii eficiente a sistemului şi a procesului de învăţământ, prin acţiuni de informare-evaluare-comunicare managerială, vizează perfecţionarea continuă a politicilor educaţionale la nivel global, teritorial, local.

Informarea şi evaluarea managerială asigură *diagnoza* sistemului şi a procesului de învăţământ. *Comunicarea managerială* a *diagnozei* susţine *prognoza managerială* a sistemului şi a procesului de învăţământ, respectiv *îndrumările metodologice,* strategice şi tactice, *de corectare — ameliorare — ajustare structurală — restructurare — reformare a ciclului managerial de evoluţie a sistemului şi a procesului de învăţământ.*

C) Principiul conducerii superioare a sistemului şi a procesului de învăţământ vizează interdependenţa funcţiilor şi a structurilor asumate la nivel social.

Acest principiu evidenţiază prioritatea funcţiilor manageriale în raport cu *structurile manageriale*

necesare la nivel *naţional — teritorial — local.* Aplicarea sa socială asigură:

a) proiectarea corectă a structurilor instituţionale care trebuie să corespundă permanent, din punct de vedere calitativ şi cantitativ, funcţiilor manageriale definite la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ;

b) selectarea corectă a managerilor (inspectori şcolari, directori de unităţi de învăţământ, profesori-metodişti, profesori-consilieri, profesori-cercetători etc.) pe criteriul capacităţii acestora de îndeplinire a funcţiilor manageriale reprezentate la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ.

D) Principiul conducerii complexe a sistemului şi a procesului de învăţământ vizează interdependenţa funcţiilor şi a structurilor manageriale asumate la nivel social.

Acest principiu evidenţiază caracterul unitar, integral al conducerii manageriale care stimulează permanent raporturile de interdependenţă şi de complementaritate pedagogică dintre:

a) funcţiile şi structurile manageriale de *planificare-organizare, orientare-îndrumare, reglare-autoreglare* a sistemului şi a procesului de învăţământ;

b) acţiunile manageriale de informare — evaluare — comunicare a deciziei, în legătură cu starea sistemului şi a procesului de învăţământ;

c) operaţiile manageriale de diagnoză şi de prognoză a sistemului şi a procesului de învăţământ.

Evoluţia managementului pedagogic, ca management al calităţii, relevă importanţa proiectării şi realizării educaţiei la nivelul „triadei funcţionale": 1) *planificare-organizare*; 2) *orientare-îndrumare* metodologică; 3) *reglare-autoreglare.*

Această „triadă" constituie „o trilogie a calităţii" („quality trilogy") care — prin raportare la modelul operabil în economia societăţii postindustriale, informatizate — delimitează şi articulează trei procese complexe de conducere managerială a educaţiei: a) planificarea calităţii („quality planning"); b) ţinerea sub control a calităţii („quality control"); c) îmbunătăţirea continuă a calităţii („quality improvement") — vezi Juran, J. M., 1986; Olaru, Marieta, 1995, p.51—69.

Managementul educaţiei devine, prin definiţie, management al calităţii, angajând funcţiile conducerii *globale-optime-inovatoare* a învăţământului şi structurile corespunzătoare acestora la toate nivelurile sistemului. Specificitatea şi interdependenţa lor reprezintă o realitate obiectivă pe care factorul de decizie trebuie să ştie să o valorifice integral, respectând condiţiile concrete de proiectare şi realizare a educaţiei şi instruirii în cadrul sistemului şi în cadrul procesului de învăţământ.

Managementul educaţiei avansează astfel o nouă paradigmă de abordare a pedagogiei generale, proprie culturii societăţii postindustriale, de tip informatizat. Miza sa epistemică şi etică angajează chiar (re)definirea conceptelor pedagogice fundamentale:

a) educaţie, sistem de educaţie, finalităţi ale educaţiei, reformă a educaţiei;

b) proces de învăţământ, principii ale activităţii didactice, obiective pedagogice ale activităţii didactice, conţinut al activităţii didactice, metodologie a activităţii didactice, evaluare a activităţii didactice, proiectare pedagogică a activităţii didactice.

Analiza acestor concepte fundamentale, din perspectiva managementului educaţiei, poate consolida statutul pedagogiei dependent nu numai de specificitatea obiectului său de studiu şi a metodologiei sale de cercetare, ci şi de deschiderea sa socială spre interdisciplinaritate şi spre transdisciplinaritate. Această deschidere angajează, în fond, realizarea saltului de la pedagogia tradiţională la ştiinţele pedagogice contemporane.

Managementul educaţiei reprezintă o treaptă metodologică necesară pentru realizarea corectă, eficientă social, a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane, la nivelul sistemului de învăţământ, în perspectiva secolului XXI.

Pedagogia generală propune o treaptă epistemologică necesară pentru realizarea corectă, eficientă social, a activităţii de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar, primar, secundar, superior.

Miza socială a reformei învăţământului vizează tocmai sinteza originală, posibilă şi necesară, la nivelul unui *nou model cultural*, între conceptele de bază, stabilizate de *pedagogia generală* şi deschiderile metodologice, proiectate de *managementul educaţiei*, cu aplicaţii speciale la nivelul conducerii globale-optime-strategice a *organizaţiei şcolare.*

Vezi ***Conducerea şcolii, Managementul organizaţiei şcolare.***

MANAGEMENTUL ORGANIZAŢIEI ŞCOLARE

Managementul organizaţiei şcolare reprezintă activitatea de conducere *globală-optimă-strategică* a activităţii de educaţie/instruire proiectată şi realizată în cadrul unităţii de bază a sistemului de învăţământ:

grădiniţa, şcoala primară, şcoala gimnazială, şcoala profesională, liceul, colegiul, facultatea etc.

Problematica managementului organizaţiei şcolare presupune definirea instituţiei şcolare — în variantele evocate anterior — ca *unitate de bază a sistemului de învăţământ*. Evoluţia acesteia poate fi analizată din perspectivă normativă şi interpretativă şi în contextul delimitării unor modele de organizare proiectate la diferite niveluri de raţionalitate socială.

Perspectiva normativă de analiză a organizaţiei şcolare este plasată în literatura de specialitate pe „poziţia obiectivistă" care evidenţiază, în mod special, „interacţiunile cu mediul" şi relaţiile complexe reglementate în termenii raportului „intrare-ieşire". Această perspectivă exprimă „nevoia de adaptare a şcolii la evoluţiile societăţii". Ea stimulează un tip de organizaţie şcolară care tinde să devină „o societate în miniatură", care nu mai poate fi redusă „la un simplu conglomerat de *subiecţi* reuniţi în mod accidental" (vezi Cohen, Louis; Lawrence, Manion, 1981; Planchard, Emil, 1992).

Perspectiva normativă susţine „sănătatea organizaţională" a şcolii exprimată prin capacitatea de: a alege scopurile adecvate; a valorifica resursele existente; a adapta strategiile la schimbările mediului, a implementa deciziile în termeni de politică educaţională.

Structura organizaţională a şcolii numită şi „hartă organizaţională" dezvoltă *o schemă funcţională a conducerii* bazată pe un ansamblu de norme care reflectă cerinţele unui mediu pedagogic şi social deschis, valorificabil la nivelul raportului managerial: „intrare-ieşire", operabil în plan macrostructural (raportarea la obiectivele mediului social extern) şi în plan microstructural (raportarea la obiectivele mediului pedagogic intern) — vezi Cristea, Sorin, D, 1996, p.63.

Comunitatea educaţională locală (familie, agenţi sociali etc.) Director adjunct (perfecţionare şi cercetare didactică)	Directorul şcolii (coordonarea activităţii organizaţiei şcolare) Director adjunct (orientare-îndrumare metodologică a activităţii didactice/educative)	Reprezentanţii puterii locale Director adjunct (planificare, organizare şi administrare a activităţii)

CONSILIUL DE ADMINISTRAŢIE

Consiliul consultativ coordonatori — cabinete metodice de:	Consiliul consultativ coordonatori:	Consiliul consultativ coordonatori personal administrativ:
· informare-documentare (bibliotecă, mediatecă şcolară)	· niveluri, trepte, cicluri, ani de studii	· servicii plan
· asistenţă psihopedagogică	· comisii metodice	· servicii organizare
· proiectare didactică	· catedre metodice	· servicii administrare
· informatizare		

Directorul coordonator asigură, la nivelul organizaţiei şcolare, transpunerea în practică a liniei de politică educaţională elaborată la nivel central (Ministerul Învăţământului) şi teritorial (inspectoratul şcolar).

Această funcţie complexă presupune conducerea managerială a organizaţiei şcolare prin perfecţionarea continuă a activităţii, orientarea şi îndrumarea sa metodologică şi administrarea eficientă a resurselor existente. Ea este realizabilă din punct de vedere pedagogic şi social prin:

· aplicarea normelor legislative incluse în textele oficiale (legi, decrete, ordonanţe, ordine, circulare, instrucţiuni, directive etc.);

· valorificarea raţională a resurselor pedagogice reale şi potenţiale; stabilirea organigramei de funcţionare optimă;

· animarea şi consilierea psihopedagogică şi socială a colectivului;

· perfecţionarea deciziilor din perspectiva efectelor lor, în termeni de produs (evaluare sumativă-cumulativă, la sfârşitul anului, ciclului şcolar) şi de proces (evaluare iniţială, evaluare formativă-continuă);

· asumarea opţiunilor speciale în domeniul resurselor umane („spune-mi cum faci încadrarea şi îţi voi spune ce fel de director eşti" — vezi Valerian, Jean, 1991, p.95).

Directorul adjunct, responsabil cu activitatea de perfecţionare şi de cercetare didactică, stimulează inovaţia la nivelul organizaţiei şcolare urmărind individualizarea programelor curriculare în raport cu resursele existente. Strategia sa managerială are în vedere acele norme orientative care vizează: perfecţionarea proiectelor pedagogice pe fondul accentuării obiectivelor formative; flexibilizarea mesajelor pedagogice, la nivelul unor operaţii succesive de comunicare eficientă; deschiderea cunoştinţelor pedagogice în raport cu cerinţele: politicii educaţiei, dezvoltării ştiinţei şi tehnologiei, aplicării teoriilor psihologice ale învăţării; instituţionalizarea experimentelor ameliorative în contextul diferitelor circuite de conexiune inversă externă realizate între conducerea şcolii şi colectivul didactic, între fiecare profesor şi clasa de elevi.

Directorul adjunct responsabil cu orientarea şi îndrumarea metodologică a procesului de învăţământ acţionează ca „un susţinător pedagogic" al cadrelor didactice. El promovează „un comportament de director-animator" angajat efectiv prin: instituţionalizarea instrumentelor de evaluare (fişă de observaţie, fişă de analiză-sinteză, chestionare de opinie, grilă de control etc.); exersarea acestora în condiţii de rigoare specifice normelor de inspecţie şcolară, elaborate cu sprijinul cercetării pedagogice; perfecţionarea dialogului şi a comunicării cu cel evaluat; asigurarea circulaţiei informaţiei psihopedagogice la nivelul unor competenţe de vârf (vezi *teoria curriculumului*); valorificarea rezultatelor în direcţia „formării continue a profesorilor" (vezi Valerian, Jean, 1991, p.146—155).

Animarea şi susţinerea pedagogică a profesorilor înainte şi mai ales *după* „vizita la clasă" solicită perfecţionarea comunicării pedagogice a rezultatelor la nivelul unei decizii manageriale cu valoare de prognoză care vizează: *corectarea-ameliorarea-ajustarea structurală-restructurarea* activităţii celui evaluat. Directorul adjunct responsabil cu activitatea de orientare şi îndrumare metodologică a procesului de învăţământ acţionează astfel ca „un factor şi un agent reglatoriu" care asigură evaluarea:

· rezultatelor şcolare ale elevilor prin administrarea unor probe de evaluare validate pedagogic, la sfârşitul unui capitol, trimestru, an, ciclu şcolar;

· progreselor profesorilor prin activităţi de inspecţie şcolară de specialitate, realizată în colaborare cu responsabilul de catedră/comisie metodică, în conformitate cu un anumit grafic de (inter)asistenţe stabilit la nivel managerial;

· calităţii raporturilor dintre profesori şi elevi, profesori şi familie, profesori şi comunitatea educativă locală, raporturi pedagogice şi sociale necesare pentru stimularea progresului şcolar;

· situaţiilor care solicită reproiectarea activităţii în funcţie de rezultatele obţinute de fiecare elev, colectiv de elevi, profesor, catedră, comisie metodică etc., la diferite intervale de timp (trimestru, an, ciclu şcolar).

Directorul adjunct responsabil cu problemele administrative urmăreşte planificarea şi organizarea eficientă a resurselor pedagogice existente (umane, materiale, financiare, informaţionale), respectând liniile de politică educaţională stabilite de directorul coordonator şi cerinţele de perfecţionare şi de cercetare didactică şi de orientare-îndrumare a procesului de învăţământ asumate la celelalte niveluri ale conducerii manageriale a organizaţiei şcolare respective.

Această funcţie poate fi exercitată şi de cadre specializate provenite din afara personalului didactic, reprezentând însă cerinţele psihosociale ale comunităţii profesorilor. Realizarea sa solicită o pregătire teoretică şi practică în domeniul gestiunii economice şi financiare, care permite „directorului-administrator": eficientizarea operaţiilor de planificare a bugetului şcolar; transpunerea statistică a planurilor în termenii raporturilor „cost-rezultate"; raţionalizarea politicilor de investiţii şcolare şi de control bugetar; asigurarea structurilor de relaţie cu autoritatea centrală, teritorială şi locală.

Directorul şcolii coordonează activitatea directorilor adjuncţi care asigură, la nivelul organizaţiei de bază a sistemului de învăţământ, realizarea funcţiilor generale ale managementului educaţiei (vezi managementul educaţiei):

· funcţia de *planificare-organizare* a activităţii (asumată, în mod special, de directorul adjunct responsabil cu problemele administrării resurselor pedagogice ale organizaţiei şcolare);

· funcţia de *orientare-îndrumare metodologică* a activităţii (asumată, în mod special, de directorul adjunct responsabil cu problemele orientării-îndrumării procesului de învăţământ realizat la nivelul organizaţiei şcolare);

· funcţia de *reglare-autoreglare* a activităţii (asumată, în mod special, de directorul adjunct responsabil cu problemele perfecţionării şi ale cercetării didactice realizate la nivelul organizaţiei şcolare).

Directorul coordonator urmăreşte să asigure, în mod special, „ponderea factorilor care influenţează decisiv asupra calităţii învăţământului". El propune o

„grilă de evaluare", bazată pe depistarea următoarelor elemente perturbatoare: a) definirea defectuoasă a obiectivelor; b) valorificarea insuficientă a resurselor existente; c) deficienţa cantitativă sau/şi calitativă a resurselor existente; d) pregătirea profesorilor blocată în raport cu standardele de proiectare curriculară; e) insuficienta motivare a personalului; f) aglomerarea programelor; g) birocratizarea sarcinilor; h) ruperea deciziei de cei interesaţi de aplicarea ei; i) instabilitatea politicii şcolare, pe verticala sau pe orizontala sistemului (idem, vezi p.139).

Directorul coordonator acordă o atenţie specială relaţiilor şcolii cu mediul: relaţiile cu familia; relaţiile cu autorităţile locale şi serviciile publice; relaţiile cu agenţii sociali care formează comunitatea educativă locală; relaţiile cu organismele instituţionale cu reprezentare teritorială.

Participarea comunităţii locale, mediată managerial prin intermediul directorului coordonator, poate viza: finanţarea şcolii (pentru cheltuieli de personal, material didactic, întreţinere, construcţii şcolare, investiţii pe termen scurt, mediu şi lung etc.; dezvoltarea programelor curriculare (elaborarea unor noi materiale didactice, perfecţionarea programelor de studii, perfecţionarea profesorilor etc.); stimularea elevilor (pentru cunoaşterea psihopedagogică, orientarea şcolară, profesională, socială etc.); ameliorarea condiţiilor de muncă ale profesorilor; realizarea unor activităţi sociale (burse, cămin, cantină, sănătate).

Perspectiva interpretativă de analiză a organizaţiei şcolare este plasată în literatura de specialitate pe „poziţia subiectivistă" care evidenţiază implicaţiile interne ale mediului, angajarea personală şi interpersonală a „actorilor educaţiei", profesorii şi elevii (vezi, Cohen, Louis; Lawrence, Manion, 1981).

Observarea participativă a organizaţiei şcolare dinamizează structura formală a acesteia, asigurând o anumită umanizare a normelor după *modelul familiei,* care stimulează: aprecierea directorului ca „sursă de putere" necesară elevilor; organizarea adunărilor săptămânale/la nivel de şcoală şi de clasă, pentru realizarea bilanţului şi a liniilor de evoluţie trasate pe termen mediu şi scurt; elaborarea regulamentelor interne la nivelul unor modele de disciplină asumată în condiţiile specifice comunităţii şcolare şi locale respective.

Analiza interpretativă dezvoltă ideea legăturii dintre „norma organizaţiei şcolare" şi realitatea organizaţiei şcolare. Ea evidenţiază importanţa consilierii „actorilor educaţiei", realizabilă în interiorul şi în exteriorul organizaţiei şcolare prin acţiuni de asistenţă psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice şi părinţilor. Şcoala apare astfel ca un mediu stimulativ deschis, cu statut de serviciu psihosocial permanent, care întreţine diferite structuri de organizare formală şi nonformală (consilii profesorale, cabinete metodice, comitete de iniţiativă, cercuri de dezbatere etc.) angajate, în mod direct şi/sau indirect, spre: *consilierea academică,* necesară pentru orientarea şcolară/universitară; *consilierea educativă,* necesară pentru orientarea formării personalităţii; *consilierea didactică,* necesară pentru stimularea învăţării; *consilierea vocaţională,* necesară pentru alegerea „carierei profesionale"; *consilierea personală,* necesară pentru rezolvarea conflictelor interne şi externe.

Dimensiunea socială a asistenţei psihopedagogice a cadrelor didactice, elevilor, părinţilor angajează un proces de schimbare a rolurilor care reflectă importanţa climatului şcolii, clasei, grupului de prieteni, familiei, comunităţii profesionale, comunităţii educative locale etc. Mobilitatea concurenţială degajată stimulează reorganizarea raporturilor complexe dintre *subiectul* educaţiei şi *obiectul* educaţiei, confirmând vocaţia organizaţională a şcolii de „loc public deschis".

Consilierea stimulează mai ales interpretarea şi valorificarea clasei şcolare ca organizaţie care anticipează procesele tipice sistemului social. Ca unitate funcţională, *clasa* reprezintă „instanţă de socializare" care pregăteşte personalitatea elevului pentru „rolurile de adult". Iar *managementul clasei* dezvoltă „instanţa principală de socializare", care, în perioada desfăşurată între intrarea în clasa I şi intrarea în câmpul muncii şi în familie, asigură:

· spiritul de angajare necesar, pe de o parte, „pentru înfăptuirea valorilor generale ale societăţii", iar pe de altă parte, pentru performanţa unui tip specific de rol în cadrul structurii societăţii";

· fondul de capacităţi, orientat, pe de o parte, spre competenţele individuale, iar pe de altă parte, spre dobândirea responsabilităţilor interpersonale (vezi Cohen, Louis; Lawrence, Manion, 1981).

Perspectiva interpretativă oferă organizaţiei şcolare posibilitatea depistării cauzelor care blochează creativitatea necesară în proiectarea şi realizarea procesului de învăţământ. Aceste cauze — dependente şi de excesul de normativitate şi tehnicitate — au un *caracter: social* (simţul ierarhiei care blochează iniţiativa schimbării); *psihologic* (obiectivul gândirii convergente care predomină în programele pedagogice; *fizic* (efectul apatiei care rezultă din clişeele de predare

standardizate) — vezi Parsons, Talcott, în Mahler, Fred, 1977, p.121—135).

Evoluţia organizaţei şcolare reflectă tendinţele confirmate în teoria managementului, aplicate/aplicabile la nivelul instituţiei specializată în proiectarea şi realizarea educaţiei/instruirii.

Tendinţele clasice încurajează proiectarea şi realizarea organizaţiei şcolare ca organizaţie formală, centrată pe gestiunea administrativă a resurselor existente. Aceste tendinţe, tipice etapei de ascensiune a societăţii industrializate, accentuează: diviziunea muncii pe domenii înguste; sursele de autoritate exprimate doar într-o „ierarhie verticală"; instrumentele care „duc principiul rentabilităţii până la ultima sa limită"; sarcinile de producţie în detrimentul oamenilor, condamnaţi astfel la standardizare, pasivitate, inerţie (vezi Zlate, Mielu, 181, p.23—26).

Modelul cultural evocat influenţează evoluţia organizaţiei şcolare la nivelul *curentului magistrocentrist* care întreţine mecanisme de conducere bazate pe rolul prioritar al profesorului, realizat într-un circuit unidirecţionat spre „transmiterea de cunoştinţe" şi pe relaţii pedagogice dezechilibrate, dominate de tehnici expozitive, chiar în cazul unor strategii euristice exersate la nivel formal şi în cadrul unor raporturi cu comunitatea educativă locală.

Tendinţele neoclasice reflectă ascensiunea unui nou model cultural, propriu etapei de maturizare a societăţii industrializate, care îmbină soluţiile de raţionalizare birocratică a întreprinderii cu cele apărute o dată cu dezvoltarea ştiinţelor psihologice şi sociologice.

Acest nou model cultural stimulează conceperea şcolii ca organizaţie a relaţiilor interumane, valorificate dintr-o perspectivă prioritar psihologică sau sociologică. În contextul „pedagogiei contemporane" sunt depistate astfel *două tipuri de trăsături ale organizaţiei şcolare*:

a) trăsături *psihocentriste* exprimate prin *centrarea*: pe elev, „centru de referinţă fundamental în situaţii educative"; pe „activitatea elevului şi pe dinamica sa"; pe observarea globală, orientată spre elev, şi pe studiul mediului; pe „interesul care dirijează conduita elevului"; pe „favorizarea originalităţii fiecărui elev" dar şi pe „dezvoltarea sensului social";

b) trăsături *sociocentriste*, exprimate prin *centrarea*: pe „ideologiile sociologizante" care „fondează pedagogia pe viaţa socială a elevilor"; pe „tatonarea experimentală a raporturilor individ-mediu"; pe construirea unei instituţii bazată pe autogestiune; pe restructurarea activităţii în scopul de a modifica personalitatea elevului într-un sens autonom şi reformator; pe „opoziţiile rezolvabile" în cadrul microgrupului clasei, colectivului de elevi etc. (vezi Gabaude, Jean; Not, Louis, 1988, p.11, 14—21).

Tendinţele moderne reflectă evoluţia managerială a instituţiilor la nivelul modelului cultural al societăţii postindustriale.

„Şcoala erei industriale" era organizată ca „şcoala de masă" (care „păstrează chiar elemente ale societăţii preindustriale"), cu o ierarhie administrativă (care urmează modelul birocraţiei industriale), cu un conţinut structurat liniar pe discipline permanente („care se întemeiază tot pe concepţii industriale"), acţionând ca „o maşină educaţională", care orientează mai mult spre trecut decât spre prezent şi spre viitor (vezi Toffler, Alvin, 1973, p.386—389).

Organizarea şcolii în condiţiile societăţii postindustriale vizează „personalitatea viitorului", care angajează „un nou mod de a creşte tânăra generaţie", bazat pe următoarele ipoteze metodologice: a)„ se va învăţa mai mult decât acum în afara clasei şi mai puţin în clasă"; b) „învăţământul se va întrepătrunde şi împleti cu munca şi se va repartiza mai echilibrat pe parcursul vieţii individului"; c) performerii zilei de mâine „se vor maturiza mai repede graţie responsabilităţilor primite de timpuriu în cadrul casei electronice" (vezi Toffler, Alvin, 1983, p.516—518).

Noile finalităţi pedagogice angajează progresele ştiinţelor educaţiei în direcţia depăşirii tendinţelor unilaterale de „psihologizare" sau de „sociologizare". Curentul „tehnocentrist" vizează calitatea globală a proiectului pedagogic, susţinut, pe de o parte, de evoluţiile psihologiei cognitive, iar pe de altă parte, de metodologiile funcţionale, care evidenţiază importanţa prioritară a obiectivelor pedagogice în raport cu celelalte elemente structurale ale activităţii didactice (vezi Gabaude, Jean; Not, Louis, 1988, p.22—27).

Noul model pedagogic, anticipat de numeroase „alternative educaţionale", a generat, mai întâi, o puternică „şcoală" bazată pe instruirea programată. Rafinarea reacţiilor behavioriste a stimulat apariţia unei „pedagogii prin obiective", care a vizat un control al elevilor în funcţie de o „reţea de progresii" informative şi formative. Ea a avut drept consecinţă instituţionalizarea în şcoală a proiectelor de tip curricular, centrate pe *o dinamică a: obiectivelor generale* (obiective terminale, care vizează comportamente semnificative, dobândite după parcurgerea unor programe de învăţare); *obiectivelor intermediare* (obiective specifice care vizează capacităţi de învăţare realizabile

după parcurgerea unor secvenţe din programul de învăţare); *obiectivelor concrete* (obiective operaţionale, pe care elevul trebuie să le atingă imediat după parcurgerea unei secvenţe de învăţare).

Revoluţia tehnică a mijloacelor de învăţare (maşini de învăţare, instruire prin televiziune, instruire prin satelit, instruire asistată pe calculator) transformă şcoala într-o instituţie capabilă să aplice efectiv principiile pedagogiei cibernetice: valorificarea deplină a informaţiei, la nivelul a „trei axe" complementare: natura informaţiei; calitatea canalului de informaţie; orientarea transmiterii informaţiei; realizarea circuitelor de autoreglare prin sistemul de conexiune inversă externă (profesor-elev-profesor; profesorul evaluează calitatea activităţii în funcţie de răspunsul elevului); perfecţionarea circuitelor de autoreglare prin sistemul de conexiune inversă internă (elevul devine *subiect* al propriei formări; elevul devine propriul său profesor).

Şcoala, ca organizaţie, şi profesorul, ca resursă fundamentală a acestei organizaţii, tind să dobândească o nouă condiţie în cazul „instruirii asistată pe calculator". Dincolo de efectul raţionalizării demersului didactic, al esenţializării mesajului pedagogic la nivelul culturii societăţii postindustriale de tip informaţional, noile soluţii de tehnologie a instruirii extind, la scară socială: sursele şi resursele cunoaşterii prin numeroase programe educaţionale de calitate superioară; fundamentele raporturilor interactive, *subiect-obiect*, desfăşurate în termeni de conexiune inversă internă; posibilităţile de informare şi de interacţiune, operabile de la distanţă, la nivel de „reţea informatizată" naţională şi internaţională.

Evoluţia şcolii reflectă influenţa modelelor de dezvoltare socială, relevante în diferite momente istorice, reflectate şi în curentele de pedagogie contemporană. Funcţiile şi structurile formale şi nonformale ale şcolii sunt deschise astfel, pe criterii normative sau/şi interpretative, spre mediul cultural, spre mediul economic, spre mediul politic. Valorile asimilate pe această cale asigură baza cognitivă, metodologică şi practică, a programelor educaţionale, perfectibile la nivelul instituţiei şcolare. Iar raporturile dintre „actorii învăţării" stimulează baza motivaţională a şcolii, evoluţia sa permanentă datorată inclusiv resurselor interne ale sistemului.

Organizaţia şcolară reprezintă, deci, o realitate socială determinată, cu o structurare proprie a relaţiilor dintre elementele sale componente, conducătoare şi subordonate şi o funcţionalitate proprie a corelaţiilor dintre membrii săi participanţi, angajaţi în activităţi specifice, de educaţie şi de instruire superioară.

Managementul organizaţiei şcolare complexe implica activarea unor concepte şi principii inspirate din teoria raţionalităţii sociale (vezi Ungureanu, Ion, 1990). Interpretarea instituţiei şcolare la nivelul raporturilor sistem-subsistem permite delimitarea a *trei modele* de analiză: *modelul raţionalităţii sociale birocratice — tehnocratice — manageriale.*

Modelul raţionalităţii sociale birocratice promovează un tip de organizare instituţională bazată pe *patru principii*: permanenţa posturilor, ierarhia verticală a conducerii, diviziunea muncii (pe domenii înguste sau/şi izolate); expertiza de competenţă (limitată, în timp şi spaţiu). Acest tip de organizare, „prosper într-un mediu foarte competitiv dar nediferenţiat şi stabil", propriu revoluţiei industriale, devine problematic în condiţiile revoluţiei postindustriale „datorită incapacităţii sale de a se adapta la schimbări rapide" (idem, p.36, 37).

Aplicarea modelului birocratic la condiţiile organizaţiei şcolare întreţine mai multe *deficienţe metodologice*, parazitare la nivel de politică a educaţiei:

· ocuparea posturilor didactice „pe viaţă", situaţie care întreţine mai multe efecte negative la nivelul calităţii procesului de învăţământ;

· orientarea conducerii spre acţiuni de control administrativ, propriu sistemelor închise, în defavoarea activităţii de evaluare formativă, proprie sistemelor socioumane deschise;

· depersonalizarea raporturilor dintre „actorii educaţiei", care dezechilibrează structura acţiunii didactice bazată pe corelaţia *subiect-obiect*;

· deprecierea expertizelor de competenţă, nerelevante în timp şi spaţiu, în contradicţie cu cerinţele de reglare-autoreglare a sistemului şi a procesului de învăţământ prin acţiuni de perfecţionare şi de cercetare didactică permanentă.

Organizaţia şcolară a societăţii postindustriale de tip informaţional nu poate rămâne în limitele modelului de raţionalitate socială birocratică. Ea poate valorifica, însă, excepţiile metodologice avansate deja de Max Weber, care remarca faptul că „etica răspunderii ierarhice", proprie administratorului sau „funcţionarului credincios", diferă atât de etica convingerii, specifică omului de ştiinţă, cât şi de etica responsabilităţii, specifică omului politic (vezi Weber, Max, 1992).

Organizaţia şcolară modernă, concentrată, prin forţa socială a finalităţilor sale, asupra calităţii procesului de învăţământ, are de ales între două soluţii:

· promovarea cadrelor didactice cu calităţi de funcţionar sau de administrator, care permit îndeplinirea unor sarcini pedagogice, în condiţii de execuţie reproductivă;

· promovarea cadrelor didactice cu calităţi de inovator şi de animator, care permit realizarea unor obiective pedagogice în mod creator, în condiţii de relevanţă ştiinţifică şi de responsabilitate politică (la nivel de politică educaţională).

Modelul raţionalităţii sociale tehnocratice reprezintă o replică dată conducerii birocratice de tip administrativ, reproductiv. Acest model — lansat la începutul anilor '70 (vezi Bell, Daniel, 1973) — înlocuieşte schema organizării formale cu „axa raţionalităţii teoretice" în cadrul căreia „factorul politic devine doar un organ de execuţie al unei inteligenţe ştiinţifice" — tehnocraţia (vezi Huberman, Jurgen, 1973). Calităţile sale ţin de formaţia şi informaţia ştiinţifică de vârf, asigurată adesea în „organizaţii şcolare de elită", care legitimează exersarea directă sau indirectă a puterii, la niveluri ierarhice superioare; limitele sale ţin de inconsistenţa relaţiilor cu comunitatea profesională reprezentată, care afectează, direct sau indirect, calitatea proiectelor globale, realizate fără cunoaşterea exactă a condiţiilor concrete, de aplicare a acestora în timp şi spaţiu.

Structurile instituţionale degajate de un astfel de model vizează „naşterea meritocraţiei", în numele stabilităţii valorice necesare într-o societate postindustrială. La nivelul organizaţiei şcolare această perspectivă întreţine riscuri majore, manifestate deja în diferite sisteme de învăţământ, cu efecte contradictorii la nivel pedagogic şi social:

a) inegalizarea şanselor de reuşită şcolară pe termen mediu şi lung, dar şi a posibilităţilor de descoperire şi de cultivare a valorilor provenite din toate mediile şi categoriile sociale;

b) precipitarea orientării şcolare şi chiar a orientării profesionale şi sociale, aproape exclusiv în termeni de selecţie negativă;

c) unilateralizarea procesului formativ din perspectiva aproape exclusivă a educaţiei intelectuale;

d) încurajarea artificială a problematicii categoriilor speciale („învăţământ pentru deficienţi — învăţământ pentru supradotaţi") în defavoarea problematicii categoriilor normale (care permite rezolvarea corectă, prin mijloace pedagogice naturale, şi a cazurilor speciale);

e) supramotivarea externă a învăţării prin supradimensionarea rolului social al competiţiei care implică rezultate imediate (concursuri, olimpiade şcolare etc.), în defavoarea stimulării motivaţiei interne pentru învăţare (competiţia cu sine), care angajează o linie de perspectivă, cu rezultate substanţiale pe termen lung;

f) instituţionalizarea unor structuri elitiste (clase, şcoli pentru „supradotaţi"), care dezechilibrează: angajarea tuturor formelor de educaţie (*formală-nonformală-informală*) în sensul educaţiei permanente şi al autoeducaţiei; dezvoltarea normală a personalităţii elevului (vezi raportul dintre dimensiunile educaţiei); selecţia naturală a elevilor (vezi riscul reproducerii inegalităţilor sociale la nivel pedagogic); finalitatea democratică a şcolii care afectează chiar percepţia socială şi morală a celor selecţionaţi şi promovaţi ca „supradotaţi".

Modelul raţionalităţii sociale tehnocratice oferă doar o replică aparentă modelului raţionalităţii sociale birocratice. Transpunerea schemei de organizare formală la nivelul elitelor tehnocratice asigură sincronizarea instrumentelor alese cu finalităţile globale ale modelului cultural al societăţii postindustriale nu şi adecvarea acestora la obiectivele specifice domeniului economic, politic sau educaţional.

Organizaţia şcolară preia tendinţele pozitive şi negative degajate direct şi indirect de la nivelul modelului de raţionalitate socială de tip tehnocratic. Realizarea funcţiei prioritare a educaţiei, funcţia culturală, plasează organizaţia şcolară la linia de intersecţie dintre cerinţele societăţii industrializate şi perspectivele societăţii postindustriale. Explozia informaţională impune o nouă manieră de proiectare pedagogică, de tip curricular, centrată pe dezvoltarea obiectivelor formative, de ordin psihologic, dependente de calitatea trunchiului comun de cultură generală, procesată continuu la nivelul fiecărei trepte şcolare. Dificultăţile prelungite în timp ţin nu numai de dimensiunea saltului de la proiectarea tradiţională la proiectarea curriculară, ci şi de efectele perverse întreţinute de modelul social al raţionalităţii tehnocratice. Organizaţia şcolară reflectă astfel ceea ce Edgar Morin numea „criza culturii de masă", exprimată prin:

a) excesul de specializare care produce uneori „savanţi cu frunţile înguste" (vezi Toffler, Alvin, 1995), respectiv „oameni de ştiinţă care nu au cultură generală";

b) excesul de experţi care „decupează şi dezintegrează problemele generale şi fundamentale", ceea ce „contribuie la o formidabilă incultură şi la o lipsă de comunicare între cultura ştiinţifică şi cultura umanistă";

c) excesul de informaţie şi de solemnitate, dominant în „lumea universitarilor" care „creează incultură, inclusiv în domeniul ştiinţelor umaniste" (vezi Morin, Edgar, 1996).

Modelul raţionalităţii sociale manageriale reprezintă replica, de fond, dată atât schemei birocratice, formale, cât şi formulei tehnocratice, globaliste. El valorifică ierarhia pe verticala dar şi pe orizontala sistemului şi a procesului de învăţământ şi angajează „hiperspecializarea tehnocratică" la nivelul intereselor specifice comunităţii profesionale a cadrelor didactice.

Organizaţia şcolară proiectată în sensul modelului de raţionalitate socială managerială promovează un tip de cadru didactic superior, care sintetizează convingerea omului de ştiinţă cu responsabilitatea omului politic. Acest tip angajează o nouă ierarhie a raporturilor pedagogice, valabile la nivel de sistem şi de proces: *ierarhia funcţională, managerială, participativă*, deosebită fundamental de ierarhia formală, birocratică şi de ierarhia instrumentală, „elitistă", tehnocratică.

Construirea organizaţiei şcolare pe criteriul raţionalităţii manageriale determină o ierarhie funcţională, din punct de vedere pedagogic, şi participativă, din punct de vedere social. Prima trăsătură vizează, mai ales, corelaţia *subiect* (profesor) — *obiect* (elev); a doua trăsătură vizează corelaţia dintre organizaţia şcolară, în ansamblul său, şi comunitatea educativă locală, zonală, naţională. Ambele trăsături, specifice conducerii manageriale, contribuie la creşterea substanţială a statutului organizaţiei şcolare de instituţie socială cu vocaţie ştiinţifică elevată şi responsabilitate politică asumată.

Modelul raţionalităţii sociale manageriale oferă substanţă pedagogică structurilor formale ale şcolii şi mijloacelor tehnice de adaptare funcţională a acestora la cerinţele economice, politice şi culturale ale mediului. (Re)construcţia organizaţiei şcolare angajează, astfel, un ansamblu coerent de norme şi valori manageriale, cu o largă deschidere socială, care vizează:

· responsabilizarea actului pedagogic, conceput ca o sinteză calitativă superioară între participarea mediată prin structurile formale şi participarea mediată prin instrumentele tehnocratice;

· profesionalizarea actului didactic, conceput ca o sinteză calitativă între opţiunea ştiinţifică (prioritar informativă) şi orientarea pedagogică (prioritar formativă), sinteză calitativă procesată la nivel de vârf;

· dezvoltarea intensivă, „autocentrată", a resurselor pedagogice, concepută ca o sinteză calitativă între oferta externă şi cererea internă, sinteză calitativă orientată în sens inovator;

· autodezvoltarea instituţiei, concepută ca sinteză calitativă între cerinţele funcţionale ale sistemului şi resursele anticipative ale procesului, sinteză calitativă sugerată, prin mijloace formale şi tehnologice, de extindere a „noilor educaţii": educaţia pentru democraţie, educaţia pentru schimbare, educaţia pentru pace, educaţia pentru comunicare şi mass-media, educaţia economică, educaţia nutriţională, educaţia casnică, educaţia ecologică etc. (vezi Văideanu, George, 1996).

Modelul raţionalităţii sociale manageriale stimulează evoluţia organizaţiei şcolare în perspectiva secolului XXI. (Re)proiectarea sa are la bază corelaţia dintre responsabilitatea politică-dezvoltarea economică-participarea culturală care conferă educaţiei rolul de „indicator important al creşterii capacităţii de autocunoaştere societală" (Ungureanu, Ion, 1990, p.103). Aceasta implică:

a) dezvoltarea intensivă, inovatoare a instituţiei şcolare într-o „formă autocentrată", tipică, de fapt, corelaţiei existente între subiectul educaţiei şi obiectul educaţiei, în cadrul unui sistem cu mecanisme de conexiune inversă autoreglatorii;

b) participarea deplină a „actorilor educaţiei" (cadre didactice — elevi — reprezentanţi ai comunităţii educative) la proiectarea şi la realizarea finalităţilor sistemului, la nivel macrostructural şi la nivel microstructural;

c) răspunderea asumată integral de „actorii educaţiei" în raport cu finalităţile sistemului şi ale procesului de învăţământ, evaluate în termeni de „intrare" — „ieşire";

d) eliberarea totală a învăţării de rigiditatea normelor şi valorilor de tip autoritarist, bazate doar pe recepţia şi reproducerea informaţiilor;

e) activarea completă şi profundă a resurselor anticipative ale învăţării prin instituţionalizarea proiectării curriculare, autocentrată pe structurile şi funcţiile creative ale procesului didactic.

Necesitatea organizaţiei şcolare inovatoare este determinată de dinamica evoluţiei modelelor de raţionalitate socială care valorifică logica raporturilor pedagogice existente între „actorii sistemului de învăţământ", raporturi bazate pe o creativitate proprie mediului educaţional.

Inovaţia la nivelul sistemului de învăţământ valorifică structurile funcţionale angajate la nivel de politică a educaţiei în contextul proiectării curriculare, demo-

cratizării instruirii, egalizării şanselor de reuşită socială în condiţiile unui învăţământ de calitate. În acest context inovarea organizaţiei şcolare implică parcurgerea următoarelor *etape*:

a) diagnoza pedagogică a organizaţiei şcolare (bilanţul critic al activităţii instituţiei, necesar la anumite intervale de timp);

b) prognoza pedagogică a organizaţiei şcolare, proiectată pe termen lung (prospectarea activităţii instituţiei), pe termen mediu (planificarea activităţii instituţiei), pe termen scurt (programarea activităţii instituţiei);

c) studiul mediului pedagogic, necesar pentru operaţionalizarea proiectelor de perfecţionare a organizaţiei şcolare: relaţiile cu comunitatea educativă naţională, teritorială, locală; concurenţa cu alte instituţii educaţionale; perspectiva instituţiei;

d) stabilirea coordonatelor de dezvoltare: creativitatea internă a instituţiei (valorificarea deplină a resurselor pedagogice existente — potenţiale); colaborarea şi parteneriatul cu alţi factori educaţionali; cercetarea didactică fundamentală şi aplicativă necesară pentru „transferul tehnologiilor de vârf".

Procesul inovării depinde de raportul existent, la nivelul organizaţiei şcolare, între *factorii stimulativi* şi *factorii de blocaj*.

Factorii stimulativi pot fi rezumaţi din perspectiva următoarelor linii de acţiune pedagogică şi socială: *calitatea conducerii* organizaţiei şcolare, probată la nivelul politicii strategice de dezvoltare continuă a instituţiei; *calitatea colectivului didactic*, probată la nivelul perfecţionării actului didactic din perspectiva elevului şi a comunităţii educative (raportul *intrare-ieşire* din sistem); *calitatea obiectivelor pedagogice operaţionalizate* special pentru eficientizarea acţiunilor de inovare a activităţii şcolare la nivel de sistem şi de proces; *calitatea resurselor suplimentate* prin eforturi constante de cercetare pedagogică fundamentală şi aplicativă; *calitatea contractelor* realizate cu comunitatea educativă locală, în sensul diviziunii raţionale a responsabilităţilor.

Factorii de blocaj care intervin în cazul organizaţiei şcolare reflectă următoarele *tendinţe*, cultivate prin modelul raţionalităţii birocratice dar şi prin modelul raţionalităţii tehnocratice:

· concentrarea excesivă asupra problemelor curente sau a problemelor tactice în defavoarea problemelor strategice;

· concentrarea excesivă asupra resurselor materiale şi a resurselor externe — care au o valoare limitată sau discutabilă — în defavoarea resurselor informaţionale şi a resurselor interne, — care au o valoare emergentă maximă;

· concentrarea excesivă asupra problemelor punctuale, care nu reprezintă o zonă de risc dar care nu oferă nici o sursă potenţială de schimbare inovatoare;

· concentrarea excesivă asupra proiectelor globale, propuse din exterior, de „experţi", în defavoarea iniţiativelor cadrelor didactice din şcoală sau a reprezentanţilor acestora;

· concentrarea excesivă asupra documentelor de politică educaţională oficială în dauna analizelor operaţionale care stimulează comunicarea şi cunoaşterea pedagogică a problemelor reale ale organizaţiei şcolare respective.

Prin analogie cu modelul economic, tipic societăţii postindustriale de tip informaţional, organizaţia şcolară inovatoare prezintă următoarele *caracteristici strategice*:

a) comportarea generală şi specială a colectivului determinată de implicarea „factorilor stimulativi" şi de eliminarea „factorilor de blocaj";

b) eficientizarea permanentă a activităţii prin susţinerea unor iniţiative tipice perfecţionării şi cercetării didactice;

c) deschiderea faţă de nou a conducerii manageriale, operaţionalizată în raporturile sale cu comunitatea educaţională locală;

d) promovarea structurilor de tip participativ, situate dincolo de reflexele birocratice şi/sau tehnocratice, la nivelul unităţii dintre convingerea ştiinţifică şi responsabilitatea politică/de politică educaţională.

Inovaţia la nivelul procesului de învăţământ vizează normele curriculare ale educaţiei centrate pe eficienţa resurselor umane, valorificate la nivelul unor obiective pedagogice prioritar formative:

a) strategii cognitive („savoir-faire"), bazate pe capacitatea de: a gira timpul educaţiei; a citi mai bine, de a se informa mai mult; a analiza probleme reale şi a lua decizii corespunzătoare acestora;

b) atitudini cognitive („savoir-etre"), bazate pe capacitatea de: a avea idei noi, a fi o personalitate creatoare, din perspectiva adaptării rapide la evoluţiile mediului; a se cunoaşte, a se înţelege în raport cu sine şi cu ceilalţi, din perspectiva „punctelor tari" şi a „punctelor slabe"; a conştientiza limitele limbajului general şi limitele limbajului de specialitate, din perspectiva raportului dintre formaţia generală şi formaţia specială, dintre cultura generală şi cultura de specialitate.

Atingerea acestor obiective, situate la linia de continuitate dintre finalităţile sistemului şi finalităţile procesului de învăţământ, permite depăşirea surselor care sunt la originea ineficacităţii instituţiei şcolare: „iresponsabilitatea structurilor, rigiditatea organizării, inepţia birocraţiei", incapacitatea unor conducători de a reflecta la problemele schimbării, de a decide în sensul acestora (vezi Stern, Patrice, 1983, p.9—10).

Problema aflată în dezbatere prezintă două aspecte complementare: pe de o parte, înţelegerea „şcolii inovative", ca „moment al schimbării în evoluţia învăţământului", pe de altă parte, definirea „elementelor caracteristice" pentru „funcţionarea învăţământului inovativ" (vezi Izbeşteschi, Iosif, L., 1994, p.26—64).

„Şcoala inovativă" răspunde perioadelor caracterizate prin transformări sociale complexe, generalizate la nivel politic, economic şi cultural. Modelele schimbării instituţiei şcolare, devenite clasice prin analiza realizată de A. M. Huberman, vizează diferite circuite de organizare a cercetării, plecând de la teorie spre practică, de la interacţiunea socială a „actorilor educaţiei" sau de la rezolvarea unor probleme de bază (vezi Huberman, A. M, 1978).

Managementul organizaţiei şcolare valorifică strategiile diferenţiate în funcţie de specificul colectivelor didactice şi de elevi şi de particularităţile comunităţii educative locale. Competenţa sa la nivelul culturii societăţii postindustriale de tip informaţional depinde de activarea următoarelor *funcţii pedagogice ale conducerii sistemice, optime, strategice*:

a) orientarea organizaţiei şcolare spre obiective globale, evaluabile calitativ în concordanţă cu cerinţele funcţionale, de conexiune inversă, ale sistemului, exprimate în termeni de „intrare" — „ieşire";

b) organizarea procesului de învăţământ în sensul valorificării depline a resurselor existente, multiplicabile în concordanţă cu exigenţele funcţionale ale proiectării pedagogice curriculare;

c) îndrumarea metodologică a personalului didactic în concordanţă cu exigenţele funcţionale ale managementului educaţiei;

d) administrarea raţională a instituţiei în concordanţă cu exigenţele funcţionale ale învăţământului inovator, adaptabil la condiţii sociale de schimbare rapidă.

Funcţionarea *învăţământului inovativ* angajează toate structurile manageriale ale organizaţiei şcolare. Procesul declanşat implică:

A) Înţelegerea inovaţiei din punct de vedere conceptual şi metodologic prin „formarea în şcoală a unei bănci de date", centrată pe informaţii manageriale de bază, care vizează perfecţionarea formelor de organizare a activităţii tipice unui învăţământ inovativ;

B) „Reconstrucţia procesului educativ" în funcţie de: a) obiectivele psihologice, centrate pe cunoaşterea personalităţii elevului; b) obiectivele politice/de politică a educaţiei, centrate pe dezvoltarea personalităţii tuturor elevilor; c) obiectivele sociale, centrate pe formarea cadrelor didactice şi pe complementaritatea influenţelor *formale-nonformale*, la nivelul comunităţii educative locale; d) obiectivele pedagogice, centrate pe proiectarea curriculară, individualizarea instruirii, dezvoltarea progresivă a elevului, (auto)evaluarea rezultatelor în termeni de intrare-ieşire în (din) sistem;

C) Substanţializarea *trunchiului comun de cultură generală*, centrat pe: a) stăpânirea cunoştinţelor instrumentale de bază, în învăţământul primar; b) dobândirea cunoştinţelor fundamentale, baza dezvoltării personalităţii, în învăţământul general, obligatoriu (secundar inferior); c) aprofundarea cunoştinţelor fundamentale pe domenii de studii (în învăţământul liceal) şi pe domenii profesionale (în învăţământul profesional); d) specializarea cunoştinţelor la niveluri profesionale de vârf, pe domenii largi de activitate socială (în învăţământul superior);

D) Instituţionalizarea unei: a) pedagogii a încrederii; b) pedagogii a participării; c) pedagogii a succesului;

E) „Relevarea potenţialului fiecărui elev" în cadrul unui sistem complex de asistenţă psihopedagogică, sistem activat prin intermediul unor *profesori*-consileri, specialişti în pedagogie, psihologie, sociologie;

F) Valorificarea tehnologiilor proprii unor „alternative educaţionale", confirmate la scară pedagogică şi socială;

G) Angajarea formării continue a cadrelor didactice, la nivelul unui „curriculum adecvat", care include pregătirea: a) ştiinţifică principală şi secundară; b) în pedagogie generală; c) în psihologie generală; d) în metodologia cunoaşterii psihopedagogice a elevului; e) în managementul educaţiei; f) în didactica specialităţii (metodică); g) în domeniul practicii pedagogice (practică pedagogică de observaţie — practică pedagogică de predare);

H) Organizarea modulară a activităţii didactice, în cadrul unui „scenariu" bazat pe: a) respectarea achiziţiilor anterioare, a legăturilor dintre acestea, adaptabile la situaţii şi obiective precise, stabilite în cadrul fiecărui modul; b) structurarea unităţilor de *predare-învăţare-evaluare*, proprii fiecărui modul, în

funcţie de: „un sistem de intrare" (care include obiective specifice, teste de intrare, *preteste*); „un corp al modului" (care include situaţii de învăţare, organizate pe submodule de *învăţare-predare-control-recuperare*); „un sistem de ieşire" (care include sinteze, revizuiri, aplicaţii, probe terminale sau *postteste*, îndrumări pentru consolidarea, recuperarea, completarea cunoştinţelor etc.);

I) Valorificarea raporturilor dintre schimbare şi tradiţie, relevante în cadrul organizaţiei şcolare din perspectiva: cerinţelor cadrului didactic (obiective pedagogice generale, obiective pedagogice specifice, axate pe persoana cadrului didactic); cerinţelor societăţii (obiective generale ideologice, exprimate la nivel de politică a educaţiei; obiective specifice, exprimate la nivelul comportării creative a cadrului didactic) — vezi Izbeşteschi, Iosif, L., 1994.

Vezi **Conducerea şcolii, Managementul educaţiei/pedagogic.**

MANUALUL ŞCOLAR

Manualul şcolar reprezintă un document oficial de politică a educaţiei, care asigură concretizarea programei şcolare într-o formă ce vizează prezentarea cunoştinţelor şi capacităţilor la nivel sistemic, prin diferite unităţi didactice, operaţionalizabile, în special, din perspectiva elevului/studentului: capitole, subcapitole, grupuri de lecţii/cursuri, seminare; lecţii/cursuri, seminare; secvenţe de învăţare etc.

Funcţiile pedagogice, valabile la nivelul manualului şcolar dar şi în cazul altor materiale de învăţare, angajează capacităţile operaţionale ale programelor şcolare de *formare-dezvoltare* a personalităţii elevilor prin intermediul unor sarcini de instruire din ce în ce mai complexe. În acest context sunt relevante următoarele funcţii pedagogice ale manualului şcolar (vezi Nicola, Ioan, 1996):

· *funcţia de informare*, care evidenţiază sistemul de cunoştinţe şi capacităţi, fundamentale în domeniul de studiu respectiv, prezentate prin mijloace didactice adecvate: imagini, scheme, desene, fotografii, simboluri etc.);

· *funcţia de formare*, care vizează stimularea activităţii individuale, independente şi autonome, a elevilor;

· *funcţia de antrenare*, care stimulează operaţiile de declanşare, activare şi susţinere a atenţiei şi a motivaţiei elevilor în şi pentru învăţare;

· *funcţia de autoinstruire*, care stimulează mecanismele de conexiune inversă internă existente la nivelul acţiunilor didactice.

Structura manualului şcolar reflectă dimensiunile funcţionale evocate; asigurând concretizarea programei prin realizarea, în ordine ierarhică, a următoarelor *operaţii pedagogice*: identificarea unităţilor de conţinut; specificarea experienţelor de învăţare corespunzătoare; programarea unităţilor de instruire la nivelul unor secvenţe evaluabile în termeni de performanţă-competenţă; angajarea acţiunilor de *predare-învăţare-evaluare*, la nivelul conştiinţei pedagogice a profesorului; îndrumarea proiectelor de „învăţare în clasă" şi de „învăţare acasă".

Materialele de învăţare complementare sau auxiliare în raport cu manualul şcolar implică aceeaşi logică de concretizare/operaţionalizare a conţinutului instruirii. Calitatea lor depinde de capacitatea de: proiectare flexibilă a unităţilor de conţinut; stimulare optimă a disponibilităţilor creative ale profesorului; angajare deplină a resurselor de învăţare şcolară ale elevului.

În perspectivă curriculară, manualul şcolar reflectă calităţile unui proiect pedagogic deschis. El reprezintă „orice operă imprimată destinată elevului căreia i se pot ataşa documente audiovizuale şi informatice care tratează elementele programului de studii pe o perioadă de unul sau de mai mulţi ani şcolari". Manualul şcolar dobândeşte astfel o structură de funcţionare prioritar formativă. „El oferă o descriere detaliată a unui proces de formare specific" care include nu numai materia ce trebuie tratată, ci în primul rând obiectivele şi strategiile de *predare-învăţare-evaluare*, operaţionalizate până la nivelul unor teste pedagogice aplicabile în diferite contexte didactice şi extradidactice (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.812).

Elaborarea unui manual şcolar eficient presupune respectarea următoarelor criterii pedagogice: selecţionarea informaţiei cu valoare formativă superioară; accesibilizarea informaţiei selecţionate printr-o formă de prezentare inteligibilă şi stimulativă (imagini, tabele, indicatori, elemente rezumative etc.); adaptarea informaţiei la situaţii formative multiple (deschise în direcţia educaţiei permanente (vezi rolul mediului *informal* al elevului); asigurarea coerenţei pedagogice *interne* (ordonarea-corelarea, orientarea *formativă* a informaţiei) şi *externe* (în raport cu diferite autorităţi, modele, imperative sociale exprimate de la nivelul comunităţii educative locale şi teritoriale); facilitarea surselor de consultaţii didactice realizabile la nivelul interacţiunii dintre instruirea *formală-nonformală-informală* (vezi Mialaret, Gaston, 1991, p.489).

Tipologia manualelor şcolare poate fi sesizată pe baza următoarelor „linii de demarcare" (idem, p.489, 450):

a) după „ţinta" vizată din punct de vedere funcţional-structural: manual pentru elev — manual pentru profesor;

b) după metoda predominantă: manuale bazate pe instruirea programată; manuale bazate pe instruirea prin cercetare; manuale bazate pe instruirea prin acţiuni practice; manuale bazate pe instruirea problematizată; manuale bazate pe instruirea asistată pe calculator;

c) după modul de structurare şi de organizare predominant: manuale închise (care oferă elevului o singură sursă de informare) — manuale deschise (care oferă elevului mai multe surse de informare);

d) după sursa principală: manual de autor; manual-culegere (bazat pe texte, probleme, exerciţii etc.).

Această clasificare trebuie completată prin evidenţierea cuplului *manual unic* (aplicabil în exclusivitate la o anumită treaptă, clasă, disciplină şcolară) — *manuale alternative* (aplicabile, „în concurenţă", în cadrul aceleiaşi trepte, clase, discipline şcolare). *Manualele alternative* propun structuri de operaţionalizare a conţinutului echivalente valoric, care stimulează realizarea obiectivelor generale şi specifice stabilite unitar la nivelul unei programe unice, deschisă pedagogic din perspectiva proiectării şi a dezvoltării curriculare.

Vezi Conţinutul procesului de învăţământ.

MEDIATECA PEDAGOGICĂ

Mediateca pedagogică tinde să devină o instituţie specială funcţională la nivelul organizaţiei şcolare prin reunirea şi valorificarea adecvată a unor „documente cu diverse suporturi": cărţi, ziare, reviste, casete audio, videocasete, filme, microfilme, dischete, CD-Rom-uri etc.

Mediateca pedagogică reprezintă astfel varianta perfecţionată a bibliotecii sau a centrului de documentare modern care regrupează documente cu suporturi audiovizuale multiple, concepute la nivelul unor tehnologii educaţionale de vârf, destinate consultării în condiţii de operabilitate şi de eficacitate maximă, proprii modelului cultural al societăţii informatizate (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.822, 823).

Organizarea mediatecii pedagogice presupune valorificarea principiilor *telematicii* care vizează „arta şi ştiinţa de a prezenta documentaţia acumulată, prelucrată, procesată, prin canale informaţionale, operaţionale la sediu şi în condiţii de *reţea de telecomunicaţii* locală, teritorială, naţională şi chiar internaţională".

Serviciile de informaţii (textuale, vizuale, sonore, audiovizuale) propuse, „la birou şi la domiciliu", angajează o multitudine de procedee şi de tehnici de concepere, realizare şi gestionare a datelor care pot fi difuzate simultan sau succesiv, imediat sau la diferite intervale de timp, individual sau în condiţii de (micro)grup. Perfecţionarea lor implică asocierea diverselor tehnologii de comunicare (microinformatică, telematică, reţele informatizate specializate, bănci de date, resurse audiovizuale) în condiţiile adaptării acestora la cerinţele comunităţii educative.

Integrarea mediatecii şcolare la nivelul organizaţiei şcolare depinde de structura de funcţionare proiectată special pentru valorificarea deplină a resurselor umane şi informaţionale existente.

O asemenea *structură de funcţionare* presupune deschiderea documentaţiei stocate şi procesate spre toate formele de educaţie/instruire (*formală-nonformală-informală*) la nivelul unei organigrame subordonată unor obiective de formare şi de evaluare continuă — realizabile inclusiv prin acţiuni de divertisment, *loisir* etc. — care valorifică o tehnologie birotică necesară inclusiv pentru prelucrarea fluxului informaţional cotidian.

MEDIUL PEDAGOGIC

Mediul pedagogic reprezintă ansamblul factorilor naturali şi sociali, materiali şi spirituali, angajaţi în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane conform unor obiective stabilite în mod explicit şi/sau implicit la nivelul comunităţii educative naţionale, teritoriale, locale.

Valorificarea pedagogică a mediului, angajarea sa în direcţia *formării-dezvoltării* personalităţii umane, presupune regruparea *culturală* a tuturor factorilor specifici care intervin la nivel de „macromediu social" (economic, politic, cultural — prin familie, şcoală, profesie, instituţii sociale, timp liber, mass-media etc.) şi la nivel de „micromediu social" (mediul natural, mediul ambiant — prin ansamblul condiţiilor bioclimatice şi geografice în care trăieşte omul).

La nivel global, *mediul este un factor modelator* care permite relevarea, stimularea şi chiar amplificarea dispoziţiilor genetice prin acţiuni instituţionalizate formal (şcoala) şi nonformal (activităţi extradidactice, activităţi extraşcolare). Cercetările UNESCO dezvoltă, în acest sens, teza transformării progresive a mediului social într-o „cetate educativă" (vezi Faure, Edgar, 1975).

Implicarea mediului în procesul de valorificare deplină a educabilităţii solicită realizarea unor raporturi deschise cu ceilalţi doi factori care intervin în dezvoltarea pedagogică a personalităţii: *ereditatea* şi *educaţia*.

Deschiderea pedagogică a mediului spre ereditate angajează capacitatea acestuia de prelucrare socio-culturală a dispoziţiilor native ale personalităţii umane, dispoziţii de natură generală şi specială.

Deschiderea pedagogică a mediului spre educaţie angajează capacitatea acestuia de structurare instituţională a activităţilor sale orientate în direcţia *formării-dezvoltării* personalităţii umane. În această accepţie, *„pe poziţiile sale superioare, la nivelul componentelor sale socioculturale şi a derivatelor ei sociocomunicative, mediul se prelungeşte în educaţie, se unifică cu educaţia"* (vezi Golu, Pantelimon, 1985, p.82). Din factor extern mediul poate deveni chiar un factor intern al *formării-dezvoltării* personalităţii, o premisă a autoeducaţiei.

Vezi Dezvoltarea pedagogică, Educabilitatea.

METODELE DIDACTICE/DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Metodele didactice/de învăţământ reprezintă un ansamblu de procedee şi mijloace integrate la nivelul unor acţiuni implicate în realizarea obiectivelor pedagogice concrete ale activităţii de instruire/educaţie proiectată de educatoare, învăţător, profesor.

Conceptul pedagogic de metodă didactică/de învăţământ defineşte o acţiune cu funcţie (auto)reglatorie proiectată conform „unui program care anticipează o suită de operaţii ce trebuie îndeplinite în vederea atingerii unui rezultat determinat" (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.190).

Etimologia cuvântului delimitează semnificaţia termenului: *metodă*, în limba greacă, înseamnă *cale spre (odos cale; metha spre)*.

În ştiinţă, în general, metoda este definită ca „o cale de cunoaştere" care produce informaţii, strategii, principii, legi, paradigme.

În pedagogie, metoda devine „o cale" necesară pentru dobândirea cunoştinţelor şi capacităţilor proiectate la nivelul obiectivelor procesului de învăţământ, prin valorificarea principiilor specifice de proiectare şi de realizare a activităţii didactice, în termeni de *comunicare-cunoaştere-creativitate*.

Calitatea pedagogică a metodei didactice presupune transformarea acesteia dintr-o *cale de cunoaştere* propusă de profesor într-o *cale de învăţare* realizată efectiv de preşcolar, elev, student, în cadrul instruirii formale şi nonformale, cu deschideri spre educaţia permanentă.

Relaţia dintre metodele didactice-procedeele didactice-mijloacele didactice implică „un plan de acţiune care permite atingerea unor obiective" prin valorificarea unor tehnici din ce în ce mai diverse şi mai diversificate. Evoluţia tehnicilor de învăţare poate genera chiar apariţia unor noi metode didactice (vezi instruirea programată, instruirea asistată pe calculator). Pe de altă parte, ele pot fi integrate însă, în structura de funcţionare a oricărei metode didactice, în calitate de mijloace didactice, acţionând în asemenea circumstanţe „doar ca un procedeu sau un ansamblu de procedee particulare" (De Landsheere, Gilbert, 1995, p.190).

Funcţiile pedagogice ale metodei didactice vizează interdependenţa acţiunilor de *comunicare-cunoaştere-creativitate pedagogică* necesare la nivelul oricărei activităţi de instruire/educaţie eficientă. Ele asigură unitatea *informativ-formativ* a acesteia, care reflectă corespondenţele curriculare (auto)perfectibile continuu la nivelul raportului dintre obiectivele pedagogice — conţinuturile instruirii — metodologia activităţii de *predare-învăţare-evaluare*.

Funcţiile metodelor didactice evidenţiază valoarea acestora de „modele pedagogice", situate la diferite „poluri" de referinţă (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.660—667; vezi şi Cerghit, Ioan, 1980, p.12—17).

a) Funcţia normativă a metodelor didactice corespunde „polului axiologic" al activităţii de *predare-învăţare-evaluare*.

Această funcţie evidenţiază resursele generale ale metodelor didactice, interne (calităţile definitorii) şi externe (calităţile rezultate din relaţiile micro- şi macrostructurale) care asigura premisa optimizării permanente a activităţii didactice prin: *respectarea principiilor* de proiectare şi de realizare a procesului de învăţământ; *adoptarea valorilor curriculare*, dependente de poziţia centrală a obiectivelor şi de flexibilitatea articulaţiilor pedagogice proiectate la nivelul corelaţiilor dintre elementele componente ale activităţii didactice; *corelarea strategică a metodelor*, în concordanţă cu evoluţiile înregistrate sau pe cale de realizare la nivelul metodologiei procesului de învăţământ.

b) Funcţia cognitivă a metodelor didactice corespunde „polului ştiinţific al activităţii de *predare-învăţare-evaluare*".

Această funcţie evidenţiază rolul specific al metodelor didactice angajate în activitatea de *predare-învăţare-evaluare* prin: raportarea la obiectivele specifice şi concrete proiectate în termeni de conţinut (*informaţii logice-deprinderi intelectuale şi psihomotorii-strategii cognitive-atitudini cognitive*); transformarea acţiunii externe (*metoda — cale de predare*

a profesorului) într-o acţiune internă (*metoda — cale de învăţare a elevului*); dirijarea proceselor cognitive de la stadiul dobândirii de „cunoştinţe-priceperi-deprinderi" la etapa elaborării de noi „unităţi de conţinut", prin valorificarea acumulărilor anterioare: *atitudini cognitive-strategii cognitive-informaţii logice/ savoir etre — savoir faire — savoir.*

c) Funcţia formativă a metodelor didactice corespunde „polului psihologic" al activităţii de *predare-învăţare-evaluare.*

Această funcţie evidenţiază contribuţia metodelor didactice la dezvoltarea capacităţilor de învăţare ale elevului. Calitatea sa rezultă din faptul că, în mod obiectiv, „calea pe care se face transmiterea cunoştinţelor este totodată *şi un proces educativ*" (Geissler, Erich, 1977, p.268).

Realizarea efectivă a funcţiei formative a metodelor didactice implică: raportarea la obiectivele specifice şi concrete de ordin psihologic (vezi obiectivele: cognitive-afective-psihomotorii/acţionale); mobilizarea energiilor motivaţionale superioare, necesare pentru eficientizarea învăţării, în sens calitativ şi pe termen mediu şi lung; modelarea obiectivelor cognitive din perspectiva efectelor sociomorale imediate şi de termen lung: convingeri morale-atitudini morale-conduită morală; valorificarea metodelor în direcţia individualizării activităţii de *predare-învăţare-evaluare.*

d) Funcţia operaţională a metodelor didactice corespunde „polului praxiologic" al activităţii de *predare-învăţare-evaluare.*

Această funcţie evidenţiază valoarea instrumentală a metodelor didactice care sunt proiectate ca „intermediar" între *subiectul* şi *obiectul* procesului de învăţământ, între obiectivele iniţiale şi rezultatele finale. Realizarea sa implică valorificarea integrală a oricărei metode ca „tehnică de execuţie", care „mijloceşte atingerea obiectivelor, obţinerea transformărilor dorite" (vezi Cerghit, Ioan, 1980, p.15).

Structura metodei didactice reflectă funcţiile pedagogice evocate, angajate la nivelul unor acţiuni organizate conform obiectivelor activităţii de instruire/ educaţie.

În calitatea sa de acţiune, metoda didactică propune „un plan care permite atingerea acestor obiective prin valorificarea unor tehnici operaţionale — cu valoare de „procedee particulare" — şi a unor mijloace de stimulare a învăţării — cu valoare instrumentală.

Relaţia activitate didactică-metodă didactică-procedeu didactic-mijloc didactic probează coerenţa psihologică a procesului de instruire, în general, a proiectării pedagogice, în mod special. În cadrul acesteia, metoda reprezintă o acţiune flexibilă subordonată funcţional activităţii didactice, obiectivelor pedagogice asumate în mod explicit. Pe de altă parte, ea include „un ansamblu organizat de operaţii", cu valoare de *procedee didactice*, susţinute de mijloace instrumentale, respectiv de *mijloace didactice*, care facilitează desfăşurarea procesului de instruire.

Relaţia dintre metodele didactice şi celelalte elemente ale activităţii de instruire/educaţie permite educatoarei, învăţătorului, profesorului adaptări creative multiple (strategice, tactice, operaţionale) la obiectivele, conţinutul şi evaluarea procesului de învăţământ.

Metoda didactică stimulează realizarea cât mai deplină a obiectivelor pedagigice propuse în contextul intervenţiei teleologice a acestora la nivelul procesului de învăţământ. Semnificative sunt corelaţiile posibile dintre obiectivele de conţinut — tipurile de acţiuni realizate de elev — metodele disponibile, sugerate în tabelul alăturat (vezi Cerghit, Ioan, 1980, p.24).

Obiective de conţinut	Tipuri de acţiuni/verbe realizate de elev	Metode didactice adecvate, disponibile
Învăţarea conceptelor	a defini, a distinge, a asimila, a recunoaşte	Lectura, Observaţia directă, Expunerea, Instruirea programată
Învăţarea regulilor	a sintetiza, a deduce, a formula, a modifica, a demonstra, a defini, a clasifica	Convorbirea euristică; Dezbaterea; Studiul de caz; Exerciţiul
Formarea de deprinderi	a exersa, a executa, a efectua, a rezolva, a construi	Exerciţiul, Experimentul de laborator; Exerciţii aplicative; Elaborarea de proiecte; Practica în producţie

Metoda didactică stabileşte „o relaţie biunivocă", de „interacţiune continuă" cu conţinutul instruirii, care impune „un tratament special materialului de studiu". La rândul său, conţinutul instruirii solicită anumite metode de învăţare, apte să stimuleze capacitatea de interiorizare a acţiunii realizată de elev (idem, vezi p.25—30).

Metoda didactică depinde de evaluarea activităţii de instruire, care o poate confirma sau infirma, pe diferite circuite de conexiune inversă externă şi internă. În acest cadru structural, metoda contribuie la perfecţionarea continuă a corelaţiei *subiect-obiect,* în termenii unor resurse de creativitate care vizează ameliorarea, ajustarea sau chiar reformarea proiectului pedagogic angajat de educatoare, învăţător, profesor.

Clasificarea metodelor didactice devine o necesitate primordială în condiţiile multiplicării „căilor de învăţare", urmare a progreselor înregistrate la nivelul proiectării pedagogice de tip curricular şi în planul tehnologiilor (post)moderne de instruire.

Problema criteriului de clasificare a metodelor didactice presupune înţelegerea caracterului de sistem al acestora, angajat în plan operaţional, la nivelul activităţilor de *predare-învăţare-evaluare* proiectate şi realizate în cadrul procesului de învăţământ.

Avansarea unui criteriu de clasificare implică, pe de altă parte, angajarea unui efort conceptual indispensabil pentru eliminarea confuziilor întreţinute prin *interferenţa metodelor cu: principiile didactice* („metoda intuitivă"); formele alternative de organizare a procesului de învăţământ („metoda Montessori", „metoda Dalton", „metoda Decroly"...); formele specifice de activitate didactică („metoda muncii independente", „metoda muncii în grup"...); tipurile de învăţare („metoda învăţării euristice", „metoda învăţării prin cercetare"...) — vezi Palmade, Guy, 1975; Mialaret, Gaston, 1981, 1991.

Sistemul metodelor didactice solicită un criteriu de clasificare, semnificativ din punct de vedere pedagogic. Unele variante avansate nu au însă consistenţa specifică domeniului, operând la nivelul unor aprecieri comune sau exterioare:

· criteriul vechimii: metode tradiţionale/clasice — metode moderne/noi;

· criteriul gradului de generalitate exprimat: metode generale/aplicabile la toate disciplinele şi treptele de învăţământ; metode particulare/aplicabile doar la unele discipline şi trepte de învăţământ;

· criteriul formei de organizare: metode individuale-metode de microgrup — metode frontale;

· criteriul psihologic: metode de raţionament (inductiv-deductiv-analogic), metode de: analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, comparaţie, concretizare logică; metode algoritmice-euristice (...).

În alte situaţii, criteriile specifice propuse destramă structura unitară a acţiunii didactice, avansând ideea existenţei disparate a unor: metode de predare, metode de învăţare, metode de evaluare; metode de transmitere a cunoştinţelor, metode de formare a priceperilor şi deprinderilor, metode de consolidare a cunoştinţelor, metode de aplicare a cunoştinţelor etc. Această modalitate de clasificare nu respectă cerinţele abordării sistemice a activităţii de *predare-învăţare-evaluare,* tipice didacticii postmoderne/curriculare.

Elaborarea unei taxonomii a metodelor didactice solicită avansarea unui criteriu *specific pedagogic,* care vizează simultan:

· *unitatea* dintre dimensiunea teoretică şi dimensiunea practică a metodologiei didactice;

· *unitatea* activităţii de instruire, în calitatea sa de activitate de *predare-învăţare-evaluare;*

· *unitatea* existentă la nivelul relaţiilor dintre metodele de instruire, care trebuie raportată la activitatea didactică în ansamblul său şi „nu la orice acţiune concretă, manuală, exterioară" (vezi Palmade, Guy, 1975, p.111).

Criteriul care poate fi degajat are în vedere varianta de clasificare propusă în termenii învăţământului programat: metode bazate pe observare; metode bazate pe cuvânt; metode bazate pe activitate practică; metode bazate pe instruire programată (vezi Okon, Vicenty, 1974, p.174—210).

Această variantă a fost valorificată şi în didactica noastră modernă care, plecând de la „principalul izvor al învăţării", distinge trei mari grupe de metode: metode de comunicare şi dobândire a valorilor social-culturale; metode de explorare sistemică a realităţii obiective; metode fundamentate pe acţiunea practică (la care se adăugă şi „instruirea programată") — vezi Cerghit, Ioan, 1980, p.92—97; 99—238.

Taxonomia pe care o avansăm este orientată pedagogic în funcţie de *principala modalitate de structurare a metodei,* evidentă la nivelul acţiunii didactice. Din această perspectivă avem în vedere următoarele patru categorii de metode, integrate/integrabile la nivel de sistem:

a) Metode didactice în care predomină acţiunea de comunicare: orală expozitivă (expunerea, naraţiunea, explicaţia, prelegerea); *orală interogativă* (conversaţia euristică, dezbaterea, problematizarea, asaltul de idei/

"brainstorming"); *scrisă* (lectura explicativă, dirijată; activitatea cu manualul); *la nivelul limbajului intern* (reflecţia personală, introspecţia);

b) Metode didactice în care predomină acţiunea de cercetare a realităţii în modo direct (observaţia sistematică şi independentă; experimentul, cercetarea documentelor istorice); *indirect* (demonstraţia, modelarea);

c) Metode didactice în care predomină acţiunea practică, operaţională: *reală* (exerciţiul, algoritmizarea, lucrările practice, studiul de caz); *simulată* (jocul didactic, jocul de roluri/dramatizarea);

d) Metode didactice în care predomină acţiunea de programare specială a instruirii (instruirea programată; instruirea asistată pe calculator).

Fiecare categorie de metode, prin capacitatea sa integratoare şi sinergică, poate dezvolta un anumit tip de strategie didactică superioară ca sferă de aplicabilitate şi de eficacitate pedagogică: strategia instruirii prin comunicare problematizată; strategia instruirii prin cercetare; strategia instruirii prin activitatea practică; strategia instruirii prin tehnologii de programare specială.

Calităţile fundamentale ale metodelor didactice sunt evidente la nivelul proiectării pedagogice. Ele marchează *coerenţa metodelor*, rezultată din concordanţă acestora cu obiectivele generale-specifice-operaţionale ale activităţii didactice şi *eficienţa metodelor*, rezultată din capacitatea acestora de raportare la condiţiile concrete ale mediului (extra)şcolar şi ale clasei de elevi.

Perfecţionarea metodelor didactice/de învăţământ curriculare presupune abordarea următoarelor probleme, rezolvabile din perspectiva proiectării curriculare prin:

1) integrarea metodelor la nivelul unor strategii pedagogice bazate prioritar pe acţiuni didactice de comunicare-cercetare-aplicare, apte să asigure diferenţierea şi autoreglarea instruirii;

2) valorificarea tehnologiilor de vârf (vezi *instruirea asistată pe calculator*; *softul pedagogic*) la nivelul structurii de funcţionare a tuturor strategiilor pedagogice/didactice;

3) angajarea problematizării la nivelul oricărei strategii pedagogice/didactice (în calitate de metodă didactică) şi la nivelul oricărei metode didactice (în calitate de procedeu didactic);

4) adaptarea strategiilor/metodelor didactice la specificul fiecărui nivel de învăţământ (primar-secundar-superior) şi domeniu de cunoaştere (ştiinţe, socio-uman, tehnologic), fiecărei trepte şi discipline de învăţământ.

Vezi Metodologia procesului de învăţământ, Mijloacele didactice, Principiile pedagogice, Procedeele didactice, Strategia pedagogică.

METODOLOGIA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Metodologia procesului de învăţământ reprezintă „ansamblul de principii normative, de reguli şi procedee aplicabile diverselor discipline şi forme de instruire" (vezi De Landsheere, Viviane, 1992, p.120).

Sensul larg al conceptului este extins uneori până la nivelul întregului obiect de studiu al didacticii generale. „Metodologia sau didactica generală" vizează astfel problematica globală a „tehnologiei instruirii" care reprezintă „un model sistematic de proiectare, realizare şi evaluare a întregului proces de învăţământ" (vezi Ionescu, Miron; Chiş, Vasile, 1995, p.139).

Sensul restrâns al conceptului de metodologie a procesului de învăţământ vizează modalităţile practice de valorificare a procedeelor şi a mijloacelor didactice în vederea eficientizării activităţii de *predare-învăţare-evaluare*.

Perspectiva de abordare pedagogică a problemei presupune depăşirea celor două tendinţe de abordare a metodologiei procesului de învăţământ, în sens prea larg sau în sens prea restrâns.

Metodologia ştiinţei evidenţiază importanţa construcţiei teoretice care orientează modalităţile, procedeele şi mijloacele de cercetare a realităţii, aplicabile la nivelul activităţii umane aflate în studiu, respectiv — în cazul nostru — la nivelul acţiunii didactice.

Metodologia procesului de învăţământ reprezintă astfel teoria care vizează definirea, clasificarea şi valorificarea *metodelor-procedeelor-mijloacelor didactice* în vederea optimizării permanente a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*.

Definirea conceptului de metodologie didactică presupune raportarea la activitatea pedagogică de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii aflată „în strânsă interdependenţă cu toate elementele componente" ale procesului de învăţământ, privite ca „ansamblul structural luat în deplina lui unitate" (vezi Cerghit, Ioan, 1980, p.17, 18).

Această viziune pedagogică, de inspiraţie curriculară, conferă metodologiei didactice valoarea unei teorii sistemice şi praxiologice, care angajează la nivelul de *predare-învăţare-evaluare* un ansamblu de *tehnici* de eficientizare a acţiunii de instruire. Optimizarea lor, ca *metode-procedee-mijloace didactice*, implică intervenţia teleologică a *obiectivelor pedagogice* care asigură:

· corelarea permanentă a *metodologiei* alese cu *conţinutul* proiectat, realizabil şi *evaluabil* în termenii raportului: „intrare" (starea iniţială a clasei de elevi în contextul resurselor existente) — calitate a procesului de învăţământ — „ieşire" (situaţia elevilor la sfârşitul activităţii didactice respective);

· crearea şi susţinerea mediului adecvat pentru realizarea activităţii de *predare-învăţare-evaluare*;

· secvenţionarea conţinutului *predat-învăţat-evaluat* în funcţie de reacţiile formative (cognitive-afective-motivaţionale-acţionale/psihomotorii) declanşate în cadrul activităţii didactice;

· implicarea tuturor resurselor de instruire formală, dar şi nonformală şi informală, disponibile la nivelul procesului de învăţământ.

Această funcţionalitate complexă, pe care obiectivele pedagogice o imprimă metodologiei didactice, asigură şi infrastructura tehnicilor de eficientizare a instruirii. Prin promovarea priorităţii obiectivelor pedagogice în raport cu conţinutul instruirii, tehnicile alese sunt orientate permanent spre structura acelor metode care servesc *efectiv* preşcolarului, elevului, studentului (vezi De Landsheere, Viviane, 1992, p.124—125).

Tehnicile de eficientizare a activităţii de *predare-învăţare-evaluare* — respectiv *metodele, procedeele şi mijloacele didactice* — formează *structura metodologiei procesului de învăţământ.*

Metodele didactice reprezintă acţiunile subordonate realizării scopurilor activităţii de instruire prin avansarea unor căi de învăţare eficiente din perspectiva elevului. *Procedeele didactice* reprezintă operaţiile care sprijină eficientizarea metodelor alese de profesor în diferite situaţii concrete. *Mijloacele de învăţământ* reprezintă instrumentele naturale, artificiale, tehnice (auditive, vizuale, audiovizuale), informaţionale etc., cu caracter auxiliar în raport cu metodele şi procedeele didactice.

Dimensiunile conceptului pedagogic de metodologie a procesului de învăţământ reflectă, pe de o parte, capacitatea *metodelor-procedeelor-mijloacelor* didactice de angajare la nivelul unui proiect de acţiune coerentă şi eficientă; pe de altă parte, vizează capacitatea educatoarei, învăţătorului, profesorului de a aplica teoria instruirii la condiţiile concrete ale clasei de elevi prin angajarea resurselor fiecărei *metode* şi ale fiecărui *procedeu* şi *mijloc de instruire.*

Dimensiunea teoretică a conceptului explică şi interpretează natura, conţinutul, forma şi clasificarea posibilă a diferitelor metode, procedee şi mijloace didactice, valorificabile ca acţiuni, operaţii şi instrumente eficiente în activitatea de *predare-învăţare-evaluare.*

Dimensiunea practică a conceptului operaţionalizează trăsăturile specifice metodelor didactice — care subordonează procedeele şi mijloacele didactice — relevante prin deschiderea şi interacţiunea lor, ce solicită nivelurile superioare ale creativităţii pedagogice, definitorii pentru personalitatea educatorului.

Importanţa conceptului de metodologie a procesului de învăţământ este semnificativă prin evidenţierea următoarelor contribuţii teoretice şi practice:

a) orientarea acţiunii complexe de conducere tehnologică a instruirii prin intermediul metodelor, procedeelor şi mijloacelor didactice, raportate permanent la obiectivele activităţii de *predare-învăţare-evaluare*;

b) perfecţionarea continuă a proiectului de activitate didactică/educativă prin (re)adoptarea celor mai eficiente metode, în condiţiile schimbărilor permanente care apar la nivelul corelaţiei subiect-obiect/profesor-elev;

c) dezvoltarea operaţională a tuturor resurselor angajate în activitatea didactică/educativă, în sens larg şi în sens restrâns.

Semnificaţia largă a metodologiei procesului de învăţământ valorifică logica cercetării ştiinţifice, necesară atât în faza proiectării cât şi în faza realizării şi a finalizării activităţii de instruire. Metodologia procesului de învăţământ reprezintă astfel „teoria metodelor şi a procedeelor didactice" (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.290).

Semnificaţia restrânsă a metodologiei procesului de învăţământ valorifică „nucleul tare" al acestei activităţi, concentrat la nivelul acţiunii metodelor de instruire, perfectibile prin implicarea resurselor operatorii şi instrumentale ale procedeelor şi ale mijloacelor didactice.

MIJLOACELE DIDACTICE

Mijloacele didactice reprezintă ansamblul instrumentelor materiale, naturale, tehnice etc., selectate şi adaptate pedagogic la nivelul metodelor şi al procedeelor de instruire pentru realizarea eficientă a sarcinilor proiectate la nivelul activităţii de *predare-învăţare-evaluare.*

Valoarea mijloacelor didactice depinde de calităţile pedagogice angajate în măsura în care ele sunt simultan sau succesiv: purtătoare de informaţii semnificative; puncte de sprijin material necesar pentru activarea deplină a metodelor alese; resurse practice, disponibile să diminueze sau chiar să anuleze „verbalismul" propriu metodologiilor tradiţionale.

Mijloacele didactice intervin ca instrumente subordonate acţiunii imprimată la nivelul metodelor de

învăţământ, pe baza unui ansamblu de procedee operaţionale.

Modernitatea tehnică a mijloacelor didactice (televizor, video, computer etc.) creează premisa optimizării metodelor de *predare-învăţare-evaluare*. Ea nu asigură însă, în mod automat, modernitatea pedagogică a metodelor didactice, dependentă de capacitatea eficientizării instruirii la nivelul raporturilor dintre *subiectul* şi *obiectul* activităţii de *predare-învăţare-evaluare*. În acest context, există metode de instruire eficiente datorită creativităţii profesorului, chiar dacă acesta beneficiază doar de mijloace didactice clasice: tablă, manual, planşe etc. În mod analogic, alte metode de instruire rămân ineficiente pedagogic, chiar dacă beneficiază de mijloace didactice ultramoderne din punct de vedere tehnic.

Clasificarea mijloacelor didactice angajează calitatea acestora de „instrumente auxiliare" care oferă o bază de susţinere senzorială a activităţii de instruire/educaţie. Acest criteriu, devenit clasic, permite următoarea clasificare (vezi Dottrens, Robert, coord., 1970, p.65—74):

a) mijloace didactice vizuale: imagini, ilustrate, proiecţii fixe;

b) mijloace didactice sonore: discuri, radio, magnetofon (casetofon);

c) mijloace didactice audiovizuale: filme sonore, televiziune — completate în ultimele decenii de tehnicile video şi de folosirea computerului în procesul de învăţământ.

Clasificările propuse de didactica modernă sugerează mutaţiile tehnice înregistrate în acest domeniu dar şi raporturile complexe de integrare metodologică existente între *metode-procedee-mijloace* (vezi Cerghit, Ioan, 1988, p.202—209):

a) Mijloace didactice informativ-demonstrative:

· instrumente informative naturale: insectar, colecţii de plante, metale;

· instrumente tehnice: obiecte tehnice, instalaţii tehnice etc.;

· instrumente elaborate ca substitute ale realităţii de *tip tridimensional* (mulaje, machete, corpuri geometrice, modele gen globul terestru etc.), de *tip bidimensional* (fotografii, planşe, filme, diafilme etc.), de *tip simbolic* (formule, cuvinte, note muzicale etc.);

b) Mijloace didactice de exersare-formare a deprinderilor:

· instrumente gen jocuri tehnice;

· instrumente de: laborator, cabinet, atelier, lot şcolar; pentru activităţile de educaţie fizică şi de educaţie estetică etc.;

c) Mijloace didactice de raţionalizare a timpului didactic:

· instrumente gen: hartă contur, şabloane didactice, stampile didactice, grile didactice;

· instrumente gen: tablă electronică, dispozitive automate de instruire etc.;

d) Mijloace didactice de evaluare a rezultatelor:

· teste docimologice, grile de măsurare-apreciere a activităţii;

· şabloane pentru evaluare, instalaţii de evaluare etc.

Toate aceste instrumente — şi altele prezentate la nivelul altor clasificări — beneficiază de impulsul „mijloacelor ultramoderne", angajate pedagogic o dată cu dezvoltarea tehnicilor speciale de instruire programată, tehnicilor de transmitere şi de prelucrare a informaţiilor prin sistemul video, tehnicilor de informatizare care asigură realizarea învăţării asistată pe calculator.

Vezi Metodele didactice de învăţământ, Procedeele didactice, Resursele pedagogice.

MINISTERUL ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

Ministerul Învăţământului reprezintă „organul central de decizie care exercită conducerea întregului sistem de învăţământ" (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.293) în vederea realizării obiectivelor de politică educaţională stabilite, la nivel guvernamental şi parlamentar, pe termen scurt, mediu şi lung.

Perspectiva conducerii administrative plasează *Ministerul Învăţământului* în sfera *instituţiilor centrale de stat* care exercită puterea ierarhică, necesară în raport cu agenţii subordonaţi, prin diferite statute, instrucţiuni, regulamente, norme, sancţiuni etc., orientate în direcţia disciplinării şi a reglementării activităţii specifice domeniului educaţiei şi instruirii (vezi *Dictionnaire de la vie politique et sociale*, 1993, p.9).

Ca „organ al administraţiei centrale de stat", *Ministerul Învăţământului* promovează un tip de conducere birocratică, bazată pe o structură ierarhică piramidală, care orientează decizia aproape exclusiv la scară verticală, „de sus în jos", în direcţia serviciilor sale subordonate, dezvoltate în plan teritorial (inspectoratele şcolare) şi local (unităţile şcolare de bază).

Perspectiva conducerii administrative întreţine riscul unui centralism excesiv care poate întreţine o permanentă situaţie de *criză a conducerii*. În aceste condiţii *Ministerul Învăţământului* este presat să soluţioneze un spectru larg de probleme curente, cu aplicaţie imediată, în defavoarea celor strategice, de politică a educaţiei, abordabile pe termen mediu şi lung (vezi *Reforma învăţământului din România: condiţii şi perspective*, coordonator, Bîrzea, Cezar, 1993, p.31).

Perspectiva conducerii manageriale plasează Ministerul Învăţământului în sfera instituţiilor orientate special în direcţia elaborării unor decizii sistemice, optime, strategice, elaborate simultan la nivel de autoritate ştiinţifică/pedagogică şi de responsabilitate politică/de politică a educaţiei.

Această activitate complexă — bazată pe acţiuni de *informare-evaluare-comunicare prospectivă* — angajează *Ministerul Învăţământului* într-un proces de creaţie socială care include: sesizarea problemelor fundamentale ale sistemului de învăţământ; pregătirea deciziilor în raport cu problemele sesizate; stabilirea deciziilor optime; aplicarea şi evaluarea deciziilor; perfecţionarea permanentă a deciziilor în termeni de *corectare-ajustare structurală-restructurare-reformare* a sistemului şi a procesului de învăţământ (vezi Cristea, Sorin, 1996, B, D; *Dictionnaire de la vie politique et sociale*, 1993, p.43, 44).

Perspectiva managementului educaţiei oferă *Ministerului Învăţământului* posibilitatea realizării saltului de la conducerea ierarhică verticală, unidirecţională, la conducerea globală, optimă, dezvoltată şi prin reţele orizontale, construite la toate nivelurile sistemului prin instituţii specializate în cercetare şi perfecţionare pedagogică şi prin mecanisme consultative reprezentative pentru comunitatea naţională, teritorială şi locală şi pentru societatea civilă (vezi *Managementul educaţiei/pedagogic*).

Organizarea Ministerului Învăţământului, în diferite variante instituţionale, respectă particularităţile diferitelor sisteme educaţionale. Pot fi sesizate trei *tendinţe funcţional-structurale*, validate la nivel de politică a educaţiei:

a) integrarea *Ministerului Învăţământului* la nivelul unui *Minister al Educaţiei*, realizabilă, de regulă, în condiţiile unui proiect social de anvergură care angajează şi activitatea altor ministere (*Ministerul Culturii*, *Ministerul Sportului*, *Ministerul Tineretului* etc.);

b) defalcarea *Ministerului Învăţământului* în *Ministerul Învăţământului Şcolar* şi *Ministerul Învăţământului Superior şi al Cercetării Pedagogice*, realizabilă, de regulă, în condiţiile unor reforme pedagogice de anvergură;

c) descentralizarea *Ministerului Învăţământului* în diferite ministere teritoriale, realizabilă, de regulă, în condiţiile unor state cu organizare administrativă federală.

Legea Învăţământului/1995 defineşte 25 de atribuţii ale Ministerului Învăţământului (vezi Titlul IV, Capitolul I, art. 141). La nivel de politică a educaţiei, Ministerul Învăţământului: coordonează şi controlează sistemul de învăţământ; organizează reţeaua învăţământului de stat şi activitatea de elaborare şi de aprobare a planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare pentru învăţământul preuniversitar; coordonează activitatea de formare iniţială şi continuă a personalului didactic şi activitatea de cercetare ştiinţifică; elaborează studii de diagnoză şi de prognoză necesare pentru perfecţionarea permanentă a învăţământului; elaborează şi controlează sistemul de evaluare naţională; elaborează şi aplică strategiile de reformă pe termen mediu şi lung.

Vezi **Conducerea şcolii, Managementul educaţiei/pedagogic, Managementul organizaţiei şcolare.**

MODELAREA PEDAGOGICĂ

Modelarea pedagogică reprezintă o metodă didactică în care predomină acţiunea de investigaţie indirectă a realităţii. Ea solicită cadrului didactic elaborarea şi valorificarea unor modele de cercetare care orientează activitatea elevului în direcţia sesizării unor informaţii, trăsături, relaţii etc. despre obiecte, fenomene şi procese, din natură şi societate, analogice din punct de vedere funcţional şi structural.

Modelul pedagogic „tinde să reproducă" elementele esenţiale ale fenomenelor şi proceselor originale, naturale sau sociale, studiate conform obiectivelor specifice şi concrete ale activităţii didactice respective (vezi Cerghit, Ioan, Neacşu, Ioan, 1982, p.129). El îndeplineşte astfel o dublă funcţie pedagogică: funcţia de informare iniţială, care declanşează mecanismele logice şi epistemologice specifice raţionamentului de tip analogic; funcţia de validare finală a cunoştinţelor dobândite, la nivelul unor sisteme de referinţă diferite care angajează resursele specifice evaluării *formative*, permanente, continue.

Realizarea acţiunii didactice prin intermediul metodei modelării presupune parcurgerea următoarelor *operaţii pedagogice*: *a)* conceperea modelului la nivel strategic prin trasarea unor „linii directoare" necesare pentru proiectarea activităţii în condiţii optime (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.868—870); *b)* obiectivarea modelului într-o formă (*materială, figurativă, simbolică, propoziţională*) adecvată sarcinii de instruire asumată conform programelor şcolare existente; *c)* fixarea modelului la nivelul unui *sistem referenţial închis* — care reproduce un număr limitat de caracteristici (funcţii, structură, însuşiri generale, principii, legităţi) — capabil să stimuleze *raţionamentele analogice* care asigură *descoperirea* trăsăturilor esenţiale ale fenomenului original studiat la nivelul unui *sistem deschis* („capabil

oricând să mai evidenţieze o anumită caracteristică"); *d)* operaţionalizarea modelului la nivelul de cerinţe metodologice specific capitolului, subcapitolului, grupului de activităţi didactice (lecţii) sau activităţii didactice (lecţiei) respective; *e)* verificarea eficienţei didactice a modelului activat, prin intermediul unor exerciţii şi aplicaţii observaţionale sau experimentale, eficienţă didactică definită prin capacitatea modelului respectiv de „a fi adecvat temei programate şi de *a reproduce* caracteristicile esenţiale ale originalului" (vezi Bontaş, Ioan, 1994, p.162).

Modelele materiale pot avea o formă obiectuală, substanţială, fizică, tehnică. În această categorie intră modelele didactice tip *machete* sau *mulaje*, care reproduc, la nivel micro, trăsăturile esenţiale ale obiectului original studiat

Modelele figurative au o formă grafică, reprezentată prin diferite fotografii, desene, scheme, schiţe, diagrame, organigrame, care au capacitatea de a reproduce forma exterioară, structura internă şi relaţiile funcţionale proprii obiectului original studiat.

Modelele simbolice au o formă esenţializată, ideală, exprimată prin formule, ecuaţii, scheme etc. specifice domeniului matematicii, fizicii, chimiei, biologiei, tehnologiei etc., care au capacitatea de a reproduce calităţile esenţiale ale obiectului original studiat prin activarea unor structuri convenţionale.

Modelele propoziţionale au o formă abstractă, exprimată la nivelul unor teorii sau al unor concepte fundamentale, care au capacitatea de *a defini, analiza, aplica, evalua* relaţiile funcţionale de maximă generalitate existente la nivelul structurii interne a obiectului original studiat în cadrul unei anumite paradigme de cercetare ştiinţifică a realităţii.

MODULUL PEDAGOGIC

Modulul pedagogic reprezintă o formă, relativ autonomă, de organizare a conţinutului instruirii care urmăreşte, simultan sau succesiv, realizarea unor *activităţi de remediere, structurare, antrenare* a cunoştinţelor şi capacităţilor stabilite la nivelul programelor şcolare/universitare.

Raportarea modulului pedagogic la criteriile specifice proiectării curriculare presupune angajarea următoarelor categorii de *obiective prioritar formative*:

a) *obiective exprimate în termeni de „remediere" a cunoştinţelor şi capacităţilor* realizabile prin: relevarea şi fixarea „conceptelor-cheie" ale domeniului ştiinţific respectiv; reluarea unor informaţii, nu prin simpla repetare, ci prin introducerea unor elemente noi; aprofundarea cunoştinţelor într-o altă manieră de abordare metodologică (vezi: teoria şi metodologia curriculumului, managementul educaţiei pedagogic);

b) *obiective exprimate în termeni de structurare a cunoştinţelor şi capacităţilor,* realizabile prin: reorganizarea informaţiei în „câmpuri conceptuale" deschise care asigură corelarea noţiunilor într-un ansamblu de subsisteme; construirea riguroasă a cunoştinţelor specifice, raportate permanent la nucleul epistemic tare al domeniului ştiinţific respectiv; proiectarea legăturilor funcţionale dintre diferitele noţiuni analizate în momente şi situaţii diferite;

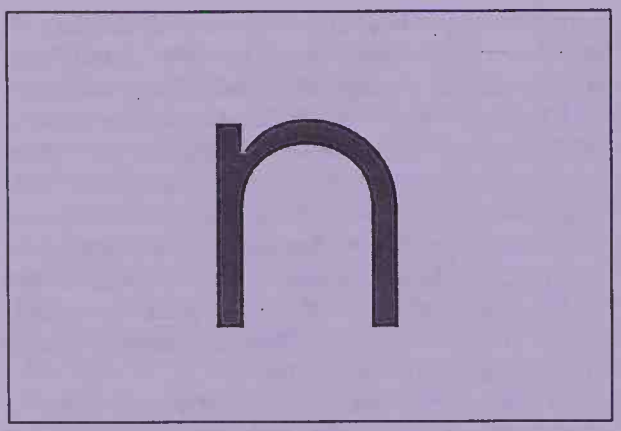
c) *obiective exprimate în termeni de „antrenare" a cunoştinţelor şi capacităţilor,* realizabile prin: exersarea tehnicilor şi a capacităţilor de analiză-sinteză şi de aplicare a cunoştinţelor; cultivarea „atitudinii reflexive" faţă de propriile acţiuni necesare la nivelul proceselor complexe de (auto)învăţare (vezi Cahiers pédagogiques, nr. 317/1993, *Les modules*).

Proiectarea şi dezvoltarea modulară a materiei devine o necesitate obiectivă în condiţiile organizării sistemului de evaluare bazat pe *credite pedagogice*, aplicabil, de regulă, în învăţământul superior. Acest sistem presupune valorificarea deplină a *cunoştinţelor* şi a *capacităţilor fundamentale* într-un *context pedagogic deschis autoinstruirii* la nivelul corelaţiei dintre toate *resursele* (informaţionale-umane-materiale-financiare), *dimensiunile* (intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică) şi *formele* (*formală-nonformală-informală*) *educaţiei*.

De exemplu, studiul *pedagogiei generale* — planificat în anul II, *Departamentul pentru pregătirea personalului didactic* — poate fi organizat în *sistemul creditelor pedagogice* prin intermediul următoarelor *module de instruire* care vizează, pe de o parte, stabilizarea epistemică a conceptelor fundamentale, iar pe de altă parte, deschiderea metodologică spre problematica practicii şcolare/universitare: *educaţie-sistemul de educaţie/învăţământ-finalităţile educaţiei-reforma educaţiei; procesul de învăţământ; proiectarea curriculară a procesului de învăţământ*.

Practica proiectării pedagogice confirmă mai multe *variante de organizare a modulelor de instruire*, dependente de funcţionalitatea şi structura specifică fiecărui sistem de învăţământ: module concepute ca discipline de studiu independente; module care includ mai multe grupe de discipline; module care includ doar o parte dintr-o disciplină de studiu; module care angajează o listă de discipline opţionale, module care promovează un set de cunoştinţe *intra-*, *inter-* şi *transdisciplinare*...

Vezi **Creditul pedagogic**.



NIVELUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Nivelul de învăţământ reprezintă *veriga de bază* instituţionalizată în cadrul *structurii de adaptare a sistemului de învăţământ* conform obiectivelor generale şi specifice stabilite în termeni de politică a educaţiei.

În *sens practic*, experimental, „nivelul sau gradul de învăţământ reprezintă fiecare diviziune a învăţământului — clasă, ciclu, treaptă" — care poate evolua în funcţie de anumite circumstanţe locale, teritoriale, naţionale sau chiar internaţionale.

În *sens teoretic*, conceptual, nivelurile de învăţământ definesc în plan pedagogic „o anumită ordine a învăţământului care se poate subdiviza în diferite cicluri sau/şi trepte de studii" deschise în direcţia educaţiei permanente şi a autoeducaţiei (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.947).

Tendinţa de organizare a sistemelor moderne de învăţământ evidenţiază, de regulă, existenţa a trei niveluri de funcţionare, care vizează subordonarea unor trepte sau cicluri şcolare orientate, în mod special, pentru realizarea unor obiective de adaptare a elevului la o nouă etapă de vârstă psihologică sau la noi condiţii de realizare eficientă a instruirii:

· nivelul învăţământului primar (care poate include: treapta învăţământului preşcolar — treapta învăţământului şcolar elementar);

· nivelul învăţământului secundar (care poate include: treapta învăţământului secundar inferior — treapta învăţământului secundar superior: liceal; profesional);

· nivelul învăţământului superior universitar (care poate include: treapta învăţământului universitar scurt — treapta învăţământului universitar lung — treapta învăţământului postuniversitar).

Obiectivele pedagogice specifice fiecărui nivel şcolar vizează *formarea-dezvoltarea* personalităţii elevului printr-un ansamblu de cunoştinţe şi de capacităţi care trebuie dobândite în limitele vârstei/vârstelor psihologice respective — în condiţiile în care în interiorul aceluiaşi nivel pot fi parcurse două vârste psihologice (vezi prelungirea învăţământului general obligatoriu până la vârsta de 16 ani).

Din perspectivă curriculară sunt relevante următoarele obiective pedagogice specifice fiecărui nivel şcolar, în vederea *formării-dezvoltării* permanente a personalităţii elevului în condiţii de maximă eficienţă pedagogică şi socială:

· învăţământul primar: asigurarea culturii generale instrumentale;

· învăţământul secundar: asigurarea culturii generale de bază (învăţământul general obligatoriu) şi de profil, cu deschidere profesională;

· învăţământul superior: asigurarea culturii de profil şi de specialitate (complexă, cu grade de competenţă de vârf).

Reformele şcolare realizate în ultimele decenii confirmă importanţa învăţământului *general-obligatoriu* care în ţările dezvoltate tinde să acopere integral *nivelul secundar* (vezi *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union europeenne/1984—1994*, 1994, p.17—21).

Durata învăţământului obligatoriu condiţionează structurile curriculare specifice *nivelului secundar* care susţine tendinţa echităţii şi a egalizării şanselor într-un cadru instituţional ce oferă elevilor: a) o formare comună; b) o valorificare a capacităţilor generale existente dincolo de diversitatea condiţiilor economice şi culturale; c) o posibilitate reală de reuşită şcolară şi socială angajată fără „diferenţe de clasă" (idem, vezi p.19).

Această tendinţă — care a inspirat reformele anilor 1960-1970 — a revoluţionat sistemele de învăţământ evidenţiind importanţa pedagogică şi socială a *nivelului secundar*. Calitatea sa devine indispensabilă pentru o educaţie şi o formare profesională adaptabilă la condiţiile concurenţiale ale societăţii prezente şi viitoare (vezi *Objectives et finalites secondaire*, 1993).

Reorientarea nivelului secundar angajează astfel următoarele demersuri strategice şi operaţionale: a) redefinirea conceptului de învăţământ secundar superior (în contextul prelungirii trunchiului comun de pregătire generală); b) reproiectarea conţinuturilor (în contextul stabilirii unui nou raport curricular între cultura generală şi cultura de profil); c) regândirea evaluării ca „dominantă nonselectivă cel puţin până la sfârşitul şcolarităţii obligatorii"; d) perfecţionarea

„şcolii unice" ca alternativă la „şcoala care răspunde doar la necesităţile şi interesele unui grup sau unor grupuri sociale"; e) înţelegerea faptului că „distincţiile din ciclul postobligatoriu dintre învăţământul general şi formarea profesională sunt mai puţin nete ca în trecut" (idem, p.1—7).

Vezi Curriculum, Sistemul de învăţământ.

„NOILE EDUCAŢII"

„Noile educaţii" sunt definite în programele UNESCO, adoptate în ultimele decenii, „ca răspunsuri ale sistemelor educaţionale la imperativele lumii contemporane" de natură politică, economică, ecologică, demografică, sanitară etc.

Conţinuturile specifice, propuse din această perspectivă, sunt integrabile la toate nivelurile, dimensiunile şi formele educaţiei. Ele sunt prezentate în termenii unor obiective pedagogice prioritare care vizează: *educaţia relativă la mediu, educaţia pentru bună înţelegere şi pace, educaţia pentru participare şi democraţie, educaţia în materie de populaţie, educaţia pentru o nouă ordine internaţională, educaţia pentru comunicare şi pentru mass-media, educaţia pentru schimbare şi dezvoltare, educaţia nutriţională, educaţia casnică modernă* (vezi *Noile educaţii*, coordonatori, Văideanu, G.; Neculau, A., 1986).

„Noile educaţii" sunt adaptabile la nivelul fiecărei dimensiuni a educaţiei, în funcţie de particularităţile acestora dar şi de „ciclurile vieţii" şi de condiţiile sociale specifice fiecărui sistem educaţional. De exemplu, *educaţia ecologică* sau *educaţia relativă la mediu*, care poate fi integrată la nivelul educaţiei morale (în învăţământul general), educaţiei intelectuale (în învăţământul liceal), educaţiei tehnologice (în învăţământul profesional), ridică probleme specifice în anumite zone sau ţări ale lumii, respectiv în cadrul diferitelor sisteme sociale şi educaţionale.

Metodologia valorificării „noilor educaţii" vizează toate dimensiunile (intelectuală, morală, tehnologică, estetică, fizică) şi formele (*formală, nonformală, informală*) educaţiei. Procesul declanşat stimulează trecerea de la demersurile specifice la abordările globale, interdisciplinare, ce permit aprofundarea unor probleme sociale care cer soluţii concrete: pacea, democraţia, justiţia socială, dezvoltarea, mediul, alimentaţia, sănătatea, protejarea copiilor şi a tinerilor, promovarea învăţământului şi a cercetării ştiinţifice...

Implementarea „noilor educaţii" presupune elaborarea şi aplicarea unor strategii pedagogice şi sociale speciale. Ele vizează:

· pătrunderea „noilor educaţii" în programele şcolare şi universitare sub forma unor recomandări sau module de studiu independente, difuzate şi prin sistemele de comunicare moderne: televiziune, radio, reţele de calculatoare etc.;

· implicarea „noilor educaţii" în programele educaţionale ca alternative proiectate în diferite formule pedagogice: module de instruire complementară (*formală-nonformală*), ghiduri, îndrumări metodologice, lucrări fundamentale centrate asupra problemelor mari ale lumii contemporane (dezvoltarea economică, tehnologia societăţii informatizate, educaţia permanentă, democratizarea şcolii, reforma educaţiei...);

· regândirea sistemelor de selectare şi de organizare a informaţiei în cadrul unui curriculum care, fie „introduce module specifice" — pentru „noile educaţii" — integrate ca discipline distincte în planul de învăţământ (educaţia ecologică, educaţia pentru o nouă ordine economică internaţională...), fie introduce conţinuturile specifice unei „noi educaţii" în sfera mai multor discipline, printr-o „abordare infuzională" (vezi Văideanu, George, 1988, p.109,110).

Aceste strategii pot dezvolta şi o altă *tendinţă tipică proiectelor transdisciplinare*: abordarea unei probleme sau chiar a unei discipline de învăţământ cu contribuţia unor cunoştinţe metodologice provenite din direcţia tuturor conţinuturilor integrate generic în formula „noile educaţii".

Evoluţia „noilor educaţii" răspunde provocărilor „emergente, grave şi de anvergură planetară" înregistrate mai ales după 1989 sub genericul „problematicii lumii contemporane" — vezi Văideanu, George, 1996, p.65—67.

„Noile educaţii" reprezintă, într-un fel, o continuare a curentului pedagogic afirmat la începutul secolului XX, sub numele de „Educaţia nouă".

„Educaţia nouă" era centrată îndeosebi asupra înnoirii raportului metodologic *educator — educat*.

„Noile educaţii" sunt centrate, mai ales, asupra unor obiective şi mesaje noi, care determină conţinuturile şi strategiile educaţiei în condiţiile lumii contemporane.

„Noile educaţii" evoluează în funcţie de procesarea realizată la nivelul obiectivelor propuse ce dau şi „denumirea" fiecărei structuri de conţinut, care poate fi proiectat ca *modul* sau *disciplină de studiu* conceput strategic în plan disciplinar, dar mai ales în plan interdisciplinar şi transdisciplinar.

Educaţia ecologică sau educaţia relativă la mediu vizează formarea şi cultivarea capacităţilor de rezolvare a problemelor declanşate o dată cu aplicarea tehnologiilor industriale şi postindustriale la scară socială, care au înregistrat numeroase efecte negative la nivelul naturii şi al existenţei umane.

Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare vizează formarea şi cultivarea capacităţilor de adaptare rapidă şi responsabilă a personalităţii umane la condiţiile inovaţiilor şi ale reformelor sociale înregistrate în ultimele decenii ale secolului XX, în perspectiva secolului XXI.

Educaţia pentru tehnologie şi progres vizează formarea şi *cultivarea aptitudinilor* generale şi speciale şi a *atitudinilor* afective, motivaţionale şi caracteriale, *deschise* în direcţia aplicării sociale a cuceririlor ştiinţifice în condiţii economice, politice şi culturale specifice modelului societăţii postindustriale de tip informaţional.

Educaţia faţă de mass-media vizează formarea şi cultivarea capacităţii de valorificare culturală a informaţiei furnizată de presă, radio, televiziune etc., în condiţii de diversificare şi de individualizare care solicită o evaluare pedagogică responsabilă la scara valorilor sociale.

Educaţia demografică sau educaţia în materie de populaţie vizează cultivarea responsabilităţii civice a personalităţii şi a comunităţilor umane în raport cu problemele specifice populaţiei, exprimate la nivelul unor fenomene: creştere, scădere; densitate, migraţie; structură profesională, pe vârste, sex; condiţii de dezvoltare naturale, sociale (economice, politice, culturale, religioase etc.) — situate în context global, regional, naţional, teritorial, zonal, local.

Educaţia pentru pace şi cooperare vizează formarea şi cultivarea aptitudinilor şi a atitudinilor civice de abordare a problemelor sociale prin dialog şi participare efectivă la rezolvarea pedagogică a contradicţiilor obiective şi subiective care apar în condiţii de (micro)grup sau în contextul comunităţii sociale (profesionale, economice, politice, culturale, religioase etc.) la nivel naţional, teritorial, zonal, local.

Educaţia pentru democraţie vizează formarea şi cultivarea capacităţilor de înţelegere şi de aplicare a democraţiei la nivelul principiilor sale valorice de conducere socială eficientă (*reprezentarea, separarea puterilor; legitimitatea*) şi a instituţiilor sale recunoscute la scară universală, care promovează *drepturile omului*, incluse şi în programele şcolare şi universitare în cadrul unor module sau discipline de învăţământ.

Educaţia sanitară modernă vizează formarea şi cultivarea capacităţilor specifice de proiectare şi de organizare raţională a vieţii în condiţiile rezolvării unor probleme specifice *educaţiei pentru petrecerea timpului liber, educaţiei casnice moderne, educaţiei nutriţionale, educaţiei sexuale...*

Evoluţia „noilor educaţii" marchează şi procesul de valorificare metodologică a acestora la nivelul celor cinci dimensiuni ale activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii. Putem vorbi astfel de un demers intelectual al „noilor educaţii"; un demers moral al „noilor educaţii"; un demers tehnologic al „noilor educaţii"; un demers estetic al noilor educaţii; un demers fizic — sanitar şi sportiv — al „noilor educaţii".

Raporturile metodologice deschise între dimensiunile educaţiei şi „noile educaţii" angajează următoarele patru demersuri pedagogice instituţionalizate, deja, la nivelul sistemelor moderne de învăţământ.

A) Demersul „infuzional" angajează „noile educaţii" în aria unor discipline şcolare diferite dar şi a unor dimensiuni ale educaţiei diferite. De exemplu, problemele educaţiei ecologice sunt abordate simultan la biologie, chimie, fizică, geografie dar şi la nivelul tuturor dimensiunilor educaţiei (intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice/sanitare).

Acest tip de demers ridică două probleme metodologice de maximă importanţă pedagogică şi socială: necesitatea de a integra informaţia adusă de la nivelul „educaţiei ecologice" în structura programei şcolare, eliminând practica juxtapunerii acesteia doar ca o anexă, la sfârşitul unui capitol sau manual; necesitatea de a realiza efectiv o sinteză curriculară între cele două tipuri şi circuite informaţionale.

B) Demersul modular/disciplinar angajează „noile educaţii" în cadrul unor discipline de studiu integrate la nivelul unor trepte şcolare dar şi la nivelul unor dimensiuni ale educaţiei. De exemplu, „educaţia ecologică" este abordată ca „modul" în cadrul biologiei, în învăţământul liceal, cu obiective specifice dimensiunii educaţiei intelectuale.

Acest tip de demers ridică problema corelaţiei existente între diferitele „module" introduse în cadrul unor discipline de învăţământ. De asemenea, ridică problema riscului unilateralizării obiectivelor specifice în cadrul aceleiaşi dimensiuni a educaţiei.

C) Demersul disciplinar angajează „noile educaţii" în cadrul unei discipline şcolare distincte. De exemplu „educaţia ecologică" apare ca disciplină de învăţământ, integrată în planul de învăţământ proiectat la nivelul sistemului şcolar respectiv, cu obiective pedagogice

instituţionalizate la nivelul programei şcolare, care procesează adecvat resursele generale şi specifice ale tuturor dimensiunilor educaţiei.

Acest tip de demers a consacrat deja în planurile de învăţământ noi discipline şcolare: *educaţia ecologică, educaţia civică, educaţia pentru drepturile omului, educaţia sanitară, educaţia demografică* şi mai ales *educaţia tehnologică*.

Problema metodologică pe care o ridică demersul disciplinar ţine de statutul special al disciplinelor şcolare promovate pe această cale. Ele nu au baza academică specifică ştiinţelor particulare, care dau şi titulatura majorităţii disciplinelor şcolare. Proiectarea lor presupune, astfel, în mod obiectiv, depăşirea tendinţelor monodisciplinare în favoarea strategiilor pluridisciplinare centrate simultan asupra conţinuturilor ştiinţifice preluate informativ dar şi a efectelor sociale, aplicative prelucrate formativ, în sens intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic.

D) Demersul transdisciplinar angajează „noile educaţii" la nivelul unor „sinteze ştiinţifice" propuse trimestrial sau anual de „echipe de profesori". De exemplu, problemele globale şi speciale ale educaţiei ecologice sunt abordate de o echipă formată din profesori de filozofie, sociolcgie, economie; biologie, chimie, fizică etc., în cadrul unor lecţii de sinteză, seminare etice, conferinţe tematice, dezbateri ideologice, concursuri şcolare etc.

Acest tip de demers, „probabil cel mai interesant, mai promiţător, dar şi mai greu de pus în aplicare" (Văideanu, George, 1996, p.67), răspunde unor teme incluse în conţinutul „noilor educaţii", care reflectă tensiunea ideologică şi psihosocială a problemelor lumii contemporane: democraţia; dezvoltarea economică; apărarea mediului natural, valorificarea timpului liber, relaţiile dintre sexe, rolul religiei, raportul dintre naţional şi internaţional în viaţa politică; raportul dintre naţional şi universal în creaţiile culturale; cultura societăţii postindustriale de tip informatizat...

Dificultăţile metodologice inerente acestui demers angajează sensibilitatea şi responsabilitatea socială a educatorilor: capacitatea lor de abordare globală (intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică) a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii; atitudinea lor de deschidere faţă de problemele instruirii permanente; voinţa lor de autoperfecţionare profesională continuă.

Vezi **Conţinutul educaţiei, Dimensiunile educaţiei.**

NORMA PEDAGOGICĂ

Norma pedagogică reprezintă un cadru de referinţă delimitat în contextul activităţii de proiectare şi de realizare a educaţiei/instruirii „care defineşte ceea ce trebuie să se întâmple la nivelul acţiunii educaţionale/didactice (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.903, 904).

Conceptul de normă pedagogică desemnează „o formulă abstractă care admite o judecată de valoare" prin raportarea acţiunii educaţionale/didactice la o anumită finalitate, la un anumit model, la un anumit sistem de principii şi reguli. În ultima instanţă, operaţionalizarea acestui concept, multiplicabil în diferite variante practice, presupune definirea unor „reguli colective sau comune care servesc drept ghid în orientarea acţiunii" (De Landsheere, Gilbert, 1992, p.203).

Funcţia principală a normei pedagogice are valoarea, proprie ştiinţelor socioumane, „de criteriu obiectiv" sau de „standard de reuşită", stabilizat, din punct de vedere teoretic şi practic", la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ.

În plan teoretic, norma pedagogică „este fixată pe baza legităţilor pedagogice (*legi, principii, reguli pedagogice*) şi în raport cu coordonatele principale ale acţiunii pedagogice" (*finalităţi, proiect pedagogic, mesaj pedagogic, particularităţi ale subiectului şi ale obiectului educaţiei* etc. — vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.307). În această accepţie, norma pedagogică reflectă un ansamblu de cerinţe de maximă generalitate concentrate la nivelul principiilor pedagogice ale procesului de învăţământ (*comunicare-cunoaştere-creativitate pedagogică*), care au valoare de *legi pedagogice*.

În plan practic, norma pedagogică traduce cerinţele exprimate în cadrul legităţilor pedagogice la nivelul unor „indicaţii obligatorii" sau „idei călăuzitoare, directive", care trebuie urmărite şi respectate în cadrul activităţii de instruire, cu valoare de *principii didactice* (activizare, participare, accesibilitate, sistematizare, esenţializare, autoreglare etc.).

Sfera de aplicare a normei pedagogice angajează toate dimensiunile şi formele educaţiei. În această accepţie sunt evocate următoarele tipuri de norme pedagogice: normă de conduită, normă de control, normă de învăţare, normă docimologică, normă morală, normă socială, normă de apreciere a activităţii elevului şi a profesorului; norme de vârstă, norme diferenţiale; norme integrate, norme locale, norme

naţionale, norme specifice unui nivel şcolar, norme profesionale etc. (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.306, 307; De Landsheere, Gilbert, 1992, p.203—205).

Norma didactică, raportabilă, de regulă, la principiile procesului de învăţământ, concentrează un ansamblu de reguli, valabile la nivelul *corelaţiei funcţional-structurale* dintre *profesor* şi *elev*, care condiţionează eficienţa activităţii de instruire/învăţare. Acest ansamblu de reguli oferă „un standard prescriptiv" dezvoltat în contextul diferitelor *didactici/metodici de specialitate* care evidenţiază „un cadru de referinţă necesar pentru mobilizarea şi promovarea comportamentelor socioprofesionale" relevante (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.691).

Vezi Legile pedagogice, Principiile pedagogice.

NOTA ŞCOLARĂ

Nota şcolară marchează actul de decizie asumat de profesor în cadrul activităţii de evaluare didactică, *după* realizarea integrală a acţiunilor de *măsurare* cantitativă şi de *apreciere* calitativă a gradului şi a modului în care elevul asigură îndeplinirea sarcinilor definite la nivelul obiectivelor operaţionale.

Nota şcolară „traduce evaluarea unei performanţe sau a unei conduite", specifice domeniului educaţiei/instruirii, în diferite forme exprimate prin cifre, simboluri, calificative, scoruri, etaloane, norme etc. (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.205, 206).

Funcţiile notei şcolare reflectă finalităţile angajate în orice activitate de evaluare care vizează aprecierea rezultatelor obţinute în raport cu anumite obiective de învăţare şi de dezvoltare intelectuală (vezi Coudray, Leandre, 1973, p.87):

a) funcţia de indicare a tendinţelor de *progres-regres* ale elevului şi ale clasei de elevi;

b) funcţia de realizare a comparaţiei între elevi în cadrul clasei de elevi, între clasele de elevi de acelaşi nivel, în cadrul şcolii;

c) funcţia de adaptare a proiectului pedagogic la „incidentele generate de parcursul elevului şi al clasei de elevi în direcţia atingerii obiectivelor" asumate la nivelul procesului de învăţământ/activităţii didactice;

d) funcţia de motivare a elevului şi a clasei de elevi în contextul realizării unor *conexiuni inverse pozitive*, externe şi interne, cu scop de corecţie, ameliorare, ajustare, restructurare a activităţii.

Valorificarea notei şcolare presupune cunoaşterea limitelor şi a posibilităţilor sale pedagogice. Limitele pedagogice sunt dependente de subiectivitatea evaluatorului şi de influenţele exercitate din direcţia câmpului psihosocial care înconjură, în mod obiectiv, orice acţiune didactică (vezi *Acţiunea educaţională/didactică*). Posibilităţile pedagogice sunt susţinute prin tradiţia dobândită la nivelul unei practici de evaluare confirmată în majoritatea sistemelor de învăţământ din lume.

Realizarea acestei practici presupune asigurarea unui echilibru între relativitatea aprecierilor consemnate şi deschiderile psihopedagogice asumate. Nota şcolară poate avea astfel valoarea unei decizii operaţionale care asigură continuitatea dintre diagnoza pedagogică şi prognoza pedagogică, la nivelul unui sistem de evaluare cu funcţie managerială implicită şi explicită.

Perfecţionarea notei şcolare, în calitatea sa de operaţie decizională care finalizează, la diferite intervale de timp, activitatea de evaluare proiectată şi realizată de profesor, depinde de perspectiva managerială angajată la nivel de politică educaţională.

Nota şcolară trebuie să vizeze, pe de o parte, raportul dintre: situaţia elevului la *intrare* (începutul ciclului, anului, trimestrului, capitolului, activităţii didactice) — calitatea procesului de învăţământ/activităţii didactice — situaţia elevului la *ieşire* (sfârşitul ciclului, anului, trimestrului, capitolului, activităţii didactice). Pe de altă parte, nota şcolară trebuie să asigure coerenţa actului de evaluare, realizabilă la nivelul liniei de continuitate dintre operaţiile de *măsurare-apreciere-decizie*.

Criteriile specifice asumate în momentul definitivării notei şcolare reflectă progresele reale înregistrate de elev raportabile la obiectivele specifice incluse în programele de instruie şi la cele concrete, operaţionalizate de fiecare cadru didactic în funcţie de contextul particular şi individual al şcolii şi al clasei de elevi. Este valorificată astfel capacitatea cadrului didactic de raportare a rezultatelor elevului la „un *etalon* naţional" — angajabil în termeni de *evaluare finală* — şi la un *etalon* elaborat de profesor în funcţie de raportul managerial *intrare-ieşire*, aplicabil elevului şi clasei de elevi, fără a neglija standardele generale/scopuri valabile la sfârşit de ciclu, an de învăţământ — *etalon* angajabil în termeni de *evaluare formativă, continuă*.

Perfecţionarea evaluării didactice solicită „lărgirea sensului notei şcolare" prin intermediul testelor pedagogice/şcolare şi docimologice care angajează „o

apreciere cifrată dată după un barem prealabil ales". Nota şcolară poate deveni astfel, simultan sau succesiv:

· *o notă a vârstei* (etalonată în raport cu resursele *minime-medii-maxime* ale vârstei psihologice şi ale vârstei şcolare);

· *o notă analitică* („acordată în funcţie de unul sau mai multe criterii particulare definite într-o manieră operaţională ideală care permite eşalonarea/notele parţiale");

· *o notă brută* (rezultată din aplicarea unui test care solicită răspunsuri standard într-un timp standard);

· *o nota derivată* (rezultată din interpretarea informaţiilor obţinute prin *notă brută* pe baza anumitelor norme);

· *o notă etalonată* (rezultată prin raportare la diferite standarde de apreciere cantitativă-calitativă);

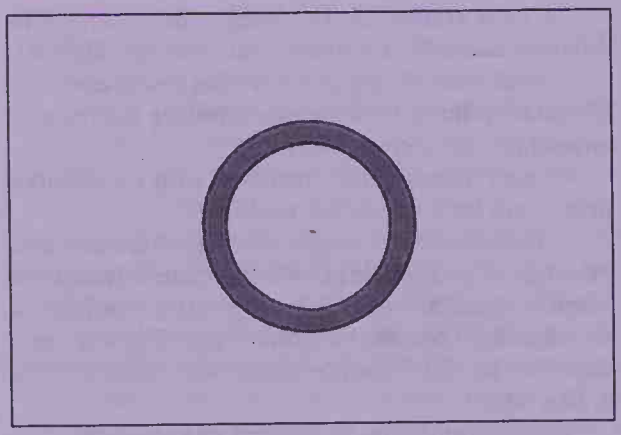
· *o nota globală/„holistic scor"* sau *o notă analitică* (rezultată printr-o operaţie care „traduce impresia de ansamblu a celui care corectează";

· *o notă transformată* (rezultată prin substituirea unei relaţii între variabilele evaluate);

· *o notă adevărată* — care exceptează eroarea prin măsurare — plecând de la o valoare ipotetică susţinută statistic „egală cu notele obţinute printr-o serie infinită de măsurători operate cu ajutorul aceluiaşi test sau a unor teste paralele" (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.205, 206).

Vezi **Docimologia, Evaluarea pedagogică.**

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITARĂ



OBIECTUL EDUCAŢIEI

Obiectul educaţiei reprezintă o persoană sau un grup de persoane care îndeplinesc rolul de *„educat"* în diferite ipostaze şi situaţii pedagogice şi sociale (copil, preşcolar, elev, student, adult aflat la un curs de perfecţionare etc.).

Statutul de „obiect al educaţiei" evidenţiază poziţia ontologică *momentană* a elevului, studentului etc. de receptor al „mesajului educaţional" emis de profesor (în calitate de „subiect al educaţiei"). Aceasta presupune însă valorificarea poziţiei sale gnoseologice de „subiect epistemic" care participă, în mod activ, la procesul dobândirii unor cunoştinţe şi capacităţi proiectate conform programelor şcolare/universitare.

Calităţile „obiectului educaţiei" sunt relevate, în mod gradat, pe trei circuite ierarhice, dezvoltate la nivel *primar-secundar-terţiar* (vezi *Acţiunea educaţională/didactică*).

A) *Circuitul primar* probează capacitatea *celui educat* (elev, student etc.) de receptare a *mesajului pedagogic* transmis de „subiectul educaţiei" (profesor, părinte etc.) prin intermediul unui „repertoriu comun", realizat între *emiţător* şi *receptor* la nivel intelectual şi nonintelectual (afectiv-motivaţional-caracterial). Această capacitate defineşte *subiectivitatea obiectului* care confirmă, pe de o parte, resursele *de dezvoltare pedagogică/de educabilitate* ale *celui educat*, iar pe de altă parte, transformarea efectivă a proiectului pedagogic în act pedagogic real.

B) *Circuitul secundar* probează capacitatea *celui educat* de a reacţiona la solicitările *subiectului educaţiei* printr-un *comportament de răspuns dirijat*, evaluat de *subiectul* educaţiei din perspectiva unei relaţii de *conexiune inversă externă*, care vizează perfecţionarea *proiectului pedagogic*, a *mesajului pedagogic*, a *repertoriului comun*.

C) *Circuitul terţiar* probează capacitatea *celui educat* de a realiza un *comportament de răspuns autodirijat* prin elaborarea unei relaţii de *conexiune inversă internă*, valorificabilă în termeni de *autoevaluare*.

Evoluţia „obiectului educaţiei" depinde de calitatea circuitelor, *principal-secundar-terţiar*, acumulate în timp prin valorificarea optimă a tuturor dimensiunilor şi a formelor educaţiei din perspectiva educaţiei permanente.

Nivelul maxim care poate fi atins presupune perfecţionarea capacităţii sale de autoevaluare obiectivă a propriilor *comportamente*: *de răspuns dirijat — de răspuns autodirijat*. Eficientizarea acesteia în diferite contexte pedagogice, didactice şi extradidactice va stimula apariţia unei noi capacităţi care conferă celui educat posibilitatea de preluare efectivă a tuturor sarcinilor care revin, de regulă, *subiectului educaţiei* prin elaborarea *proiectului şi a mesajului pedagogic*.

Acest nivel maxim, superior, evidenţiază capacitatea *obiectului educaţiei* de a elabora un *autoproiect pedagogic* relevant în plan individual şi social. Este momentul în care *obiectul educaţiei* devine *subiect al educaţiei*, integrat efectiv la nivelul unei *activităţi de autoeducaţie*.

Vezi Acţiunea educaţională/*didactică*, Educabilitatea.

OBIECTIVELE PEDAGOGICE

Obiectivele pedagogice reprezintă *finalităţile pedagogice microstructurale* care asigură orientarea activităţii educative/didactice la nivelul procesului de învăţământ. Ele reflectă dimensiunea valorică a finalităţilor macrostructurale (*idealul pedagogic*; *scopurile pedagogice*), definite pe termen mediu şi lung la scara socială a întregului sistem educaţional.

Obiectivele pedagogice ale procesului de învăţământ sunt elaborate la nivel de politică a educaţiei (*obiectivele generale* ale planului de învăţământ şi *obiectivele specifice* stabilite pe trepte şi discipline de învăţământ, definite, de regulă, la nivelul programelor şcolare/universitare) şi prin efortul de operaţionalizare realizat de fiecare cadrul didactic (*obiectivele concrete*).

În ansamblul lor, *„obiectivele* urmăresc raţionalizarea demersurilor pedagogice în vederea ameliorării actului pedagogic", activitate complexă, reali-

zabilă prin: a) precizarea intenţiilor educative în sensul unor comportamente observabile; b) anunţarea „ţintelor" instruirii *înaintea* declanşării acţiunii didactice/educative (de *predare-învăţare-evaluare*); c) evaluarea întregului proces *în termenii raportului „intrare"* (*obiective proiectate*) — *„ieşire"* (*obiective realizate*) — vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.695—598).

Definirea conceptului de obiectiv pedagogic presupune avansarea a două criterii de referinţă care evidenţiază *conţinutul teleologic* şi *sfera de manifestare axiologică* a finalităţilor educaţiei.

Conţinutul teleologic al finalităţilor educaţiei permite sesizarea relaţiei de determinare pedagogică existentă între *finalităţile macrostructurale* valabile la nivelul întregului sistem de educaţie/învăţământ (ideal pedagogic — scopuri pedagogice) şi finalităţile microstructurale, valabile la nivelul întregului proces de învăţământ, de la dimensiunea sa *funcţional-structurală* (*obiective generale-specifice*) până la dimensiunea sa operaţională, proprie oricărei activităţi didactice/educative (*obiective concrete*).

Sfera de manifestare axiologică a finalităţilor educaţiei permite o dublă definire a obiectivelor pedagogice: *o definire în sens larg*, care evidenţiază capacitatea obiectivelor pedagogice de a desemna intenţionalitatea activităţii de instruire şi de formare a personalităţii (vezi Potolea, Dan, 1986, p.13); *o definire în sens restrâns*, care evidenţiază capacitatea obiectivelor pedagogice de a desemna acţiunile concrete realizate de preşcolar, elev, student etc. sub îndrumarea profesorului, în cadrul unei secvenţe didactice controlabilă pe criterii de evaluare precise.

Corelarea celor două criterii de referinţă permite *definirea obiectivelor pedagogice* la nivelul unui *concept pedagogic fundamental*, care reflectă:

a) normele valorice de *raportare la finalităţile macrostructurale* (care evidenţiază faptul că „scopul poate fi atins numai prin obiective", iar „obiectivele nu ar avea nici o raţiune dacă nu ar fi raportate la scop" — idem, p.15); şi la *activitatea didactică/educativă* (care evidenţiază importanţa corelaţiei *proiectare — realizare* în condiţii concrete);

b) strategiile de organizare a discursului pedagogic/didactic angajate în termeni de *prospectare-planificare-programare* a activităţii didactice/educative, cu efecte formative maxime pe termen *lung-mediu-scurt*;

c) tacticile de evitare şi de corectare a tendinţelor didacticiste, exprimate polar prin: menţinerea activităţii didactice doar în sfera obiectivelor generale (ceea ce duce la formalism); fărâmiţarea activităţii didactice în numeroase acţiuni şi operaţii concrete, fără nici un efort de raportare a acestora la obiectivele specifice şi generale şi la finalităţile macrostructurale (ceea ce duce la *o pseudoactivizare*, respectiv la un *„exces reducţionist"*).

Obiectivele pedagogice pot fi definite, astfel, ca finalităţi microstructurale, care reflectă normele valorice, de politică a educaţiei — stabilite prin finalităţile macrostructurale — angajate în cadrul procesului de învăţământ, pentru orientarea proiectării acestuia de la nivelul planului şi al programelor şcolare/universitare până la nivelul activităţii didactice realizată pe baza *corelaţiei funcţional-structurale* profesor-elev.

Funcţiile obiectivelor pedagogice evidenţiază conexiunile necesare între normele valorice asumate şi acţiunile didactice declanşate la diferite niveluri de generalitate, specificitate şi operaţionalitate.

Literatura de specialitate analizează patru funcţii pedagogice specifice obiectivelor pedagogice: funcţia de comunicare axiologică, funcţia de anticipare a rezultatelor, funcţia evaluativă, funcţia de organizare şi reglare a întregului proces de învăţământ (vezi Potolea, Dan, 1986, p.13—14).

Analiza sistemică, optimă, strategică, a acestor funcţii poate conduce la procesarea şi *integrarea lor pe două coordonate manageriale specifice teoriei finalităţilor*: o coordonată valorică, prioritar normativă; o coordonată metodologică, prioritar directivă. Prima coordonată implică exercitarea funcţiei de proiectare axiologică a obiectivelor pedagogice; cea de-a doua coordonată implică exercitarea funcţiei de (auto)reglare metodologică a obiectivelor pedagogice.

A) Funcţia de proiectare axiologică a obiectivelor pedagogice vizează „raţionalizarea demersului educaţiei" prin *comunicarea — înainte de declanşarea acţiunii — a scopurilor* care ghidează activitatea de *predare-învăţare-evaluare* la nivel: *general* (vezi obiectivele generale ale planului de învăţământ); *particular/specific* (vezi obiectivele specifice ale programelor (pre)şcolare/universitare); *concret/operaţional* (vezi obiectivele concrete/operaţionale ale activităţii didactice: lecţie, seminar, curs etc.) — vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.695).

Funcţia de proiectare axiologică a obiectivelor pedagogice angajează practic *două categorii de acţiuni pedagogice complementare*:

· acţiunea pedagogică de *comunicare* a scopurilor activităţii didactice, înţelese *în sens axiologic*, de norme valorice care orientează *predarea-învăţarea-evaluarea* în direcţia obţinerii unor rezultate şcolare/universitare relevante în plan individual şi social;

· acţiunea pedagogică de *anticipare* a produselor activităţii didactice, înţelese în termeni de schimbări provocate în procesul de *formare-dezvoltare* a elevului/studentului, prin: gradul de atingere a obiectivelor concrete propuse; gradul de progres realizat la „ieşire", evaluat în raport de resursele investite la „intrare".

Comunicarea pedagogică evidenţiază calităţile de manager ale cadrului didactic, care pot fi demonstrate explicit la începutul fiecărei lecţii prin: scopurile de perspectivă asumate conform capitolului, subcapitolului; obiectivele concrete asumate — ţinând seama de scopuri şi de resursele existente — care trebuie realizate până la sfârşitul lecţiei, activităţii de laborator, cursului, seminarului etc.

Lecţia, cursul, seminarul etc. au astfel o deschidere axiologică permanentă. Aceasta permite sesizarea efectelor formative imediate şi de perspectivă care reflectă capacitatea profesorului de diferenţiere între conţinuturile pedagogice esenţiale şi cele neesenţiale, între metodologiile de *predare-învăţare-evaluare* relevante pe termen *mediu* şi *lung* şi cele valabile doar pentru rezolvarea sarcinilor curente, punctuale, conjuncturale, imediate.

Anticiparea pedagogică a rezultatelor activităţii didactice evidenţiază calitatea strategică a operaţiilor de *predare-învăţare-evaluare* centrate cu prioritate asupra „ieşirilor" din sistem. Aprecierea acestora, pe criterii riguroase, va permite (re)evaluarea „intrărilor", respectiv a resurselor (conţinuturilor — metodologiilor) alese în conformitate cu obiectivele concrete asumate.

B) Funcţia de (auto)reglare metodologică a obiectivelor pedagogice evidenţiază importanţa corelaţiei existente între sarcinile didactice proiectate într-o anumită perspectivă axiologică şi criteriile de evaluare propuse deja la începutul activităţii didactice, de *predare-învăţare-evaluare*.

Criteriile şi tehnicile de evaluare sunt stabilite „o dată cu formularea obiectivelor şi în corespondenţă cu ele (...) şi nu la capătul procesului de instruire cum se întâmplă, nu de puţine ori, în practica tradiţională" (Potolea, Dan, 1988, p.141). Această strategie permite (auto)reglarea metodică a proceselor de instruire prin intermediul obiectivelor, concepute simultan în calitate de:

· „ţinte" ale educaţiei, care includ în structura lor atât „tehnicile evaluative", cât şi „elementele referenţiale" relevante pentru aprecierea rezultatelor activităţii didactice;

· nucleu al proiectului curricular, care susţine decizia pedagogică atât în faza iniţială a activităţii didactice (stabilirea conţinuturilor şi a strategiilor de *predare-învăţare-evaluare* corespunzătoare obiectivelor), cât şi în faza finală (evaluarea rezultatelor activităţii didactice prin raportare la obiective).

Mecanismele declanşate funcţional, prin intermediul obiectivelor pedagogice, asigură premisa (auto)reglării permanente a activităţii didactice/educative, realizabilă în sens managerial, în termeni de ameliorare, ajustare sau chiar de restructurare a proiectului de lecţie, seminar, curs etc.

Structura obiectivelor pedagogice este evidentă, *în ultimă instanţă*, la nivelul activităţii concrete de *predare-învăţare-evaluare*. Aceasta implică *o structură ierarhică* (specifică finalităţilor microstructurale), *o structură de relaţie* (situată la intersecţia dintre obiectivele pedagogice şi finalităţile pedagogice macrostructurale — ideal pedagogic, scopuri pedagogice) şi *o structură de acţiune* (dependentă aproape exclusiv de creativitatea pedagogică a cadrului didactic).

A) Structura ierarhică a obiectivelor pedagogice este specifică finalităţilor microstructurale care — spre deosebire de finalităţile macrostructurale ce sunt indivizibile — au capacitatea de a dezvolta taxonomii, determinate în funcţie de diferite criterii valorice.

Structura ierarhică a obiectivelor pedagogice include trei trepte de organizare, specifice finalităţilor educaţionale microstructurale (vezi Jinga, Ioan; Negreţ, Ion, 1994, p.83—84):

a) Obiectivele generale ale procesului de învăţământ vizează „scopurile" sau „ţelurile" care orientează activitatea tuturor cadrelor didactice pe toată perioada şcolarităţii integrând diferite produse parţiale sau specifice realizate în timp şi spaţiu, la nivelul *instruirii formale, nonformale, informale*;

b) Obiectivele de generalitate medie vizează „scopurile" sau „ţelurile" unor niveluri, forme, discipline specifice de instruire, ce pot fi „semioperaţionalizate" prin acţiuni ale tuturor cadrelor didactice din domeniul respectiv, care angajează: anumite părţi ale materiei

de învăţat (capitole, subcapitole, unităţi de instruire modulară, grupuri de lecţii, de activităţi de cabinet, de laborator etc.) şi anumite posibilităţi de evaluare sumativă/cumulativă a cunoştinţelor, deprinderilor, strategiilor asimilate la diferite intervale de timp;

c) Obiectivele operaţionale vizează „ţelurile" sau „ţintele" concrete ale fiecărei activităţi didactice (lecţie, activitate de laborator, curs, seminar etc.), realizată de elevi/studenţi sub conducerea managerială a profesorului, pe secvenţe de timp exacte, care valorifică resursele *interne-externe* ale învăţării, disponibile în situaţia respectivă.

Obiectivele operaţionale reprezintă opera cadrului didactic. Integrarea în structura acestora a criteriilor şi a mijloacelor de evaluare a rezultatelor asigură perfecţionarea continuă a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, premisa realizării în timp a saltului de la instruire la autoinstruire, de la educaţie la autoeducaţie.

B) Structura de relaţie a obiectivelor pedagogice surpinde mecanismele psihosociale care determină proiectarea şi realizarea activităţii didactice/educative prin raportare permanentă la normele valorice definite la nivel de politică educaţională şi şcolară. Aceste mecanisme reflectă desfăşurarea finalităţilor educaţiei, în timp şi spaţiu, pe parcursul a trei faze (vezi De Landsheere, V., De Landsheere, G., 1979):

a) faza I, care vizează raportarea profesorului la obiectivele cu cel mai mare grad de generalitate, angajează limita superioară a corelaţiei existente între finalităţile macrostructurale şi finalităţile microstructurale.

Raportarea profesorului la obiectivele pedagogice de maximă generalitate asigură orientarea valorică a procesului de învăţământ, consistenţa teleologică a activităţii didactice, coerenţa metodologică a acţiunilor de *predare-învăţare-evaluare*, resursa de perfecţionare continuă a *corelaţiei subiect-obiect.*

Această fază oferă „un ideal al instruirii", care reflectă, la scara procesului de învăţământ, linia generală de filozofie şi de politică a educaţiei definită la niveluri de generalitate maximă, proprii finalităţilor macrostructurale (idealului pedagogic şi scopurilor pedagogice);

b) faza a II-a, care vizează raportarea profesorului la obiective cu nivel de generalitate intermediar, angajează limita superioară a corelaţiei existente între obiectivul pedagogic general (care reflectă finalităţile macrostructurale, oferind „idealul instruirii" — prezentat anterior ca obiectiv pedagogic general) şi obiectivele pedagogice specifice procesului de învăţământ.

Obiectivele cu grad de generalitate intermediar sunt rezultatul orientării obiectivelor cu cel mai mare grad de generalitate spre „capacităţi şi rubrici de conţinut" specifice diferitelor niveluri, forme şi discipline de învăţământ, instituţionalizate la nivelul planului de învăţământ. Aceste obiective sugerează profesorului mecanismele de elaborare a „scopului lecţiei"/cursului, seminarului etc. sau a „scopurilor lecţiei", care reflectă, la nivelul unei (sau unor) activităţi didactice/educative, linia stabilă de continuitate axiologică necesară între *finalităţile macrostructurale* ale educaţiei şi *finalităţile microstructurale* ale învăţământului;

c) faza a III-a, care vizează raportarea profesorului la inventarul obiectivelor specifice incluse în programele (pre)şcolare/universitare, pe capitole şi subcapitole, angajează elaborarea secvenţelor de învăţare care trebuie realizate în cadrul lecţiei, cursului, seminarului etc.

Secvenţele de învăţare, rezultate din obiectivele cu grad de generalitate intermediar, demonstrează capacitatea de creaţie pedagogică a fiecărui profesor. Ele constituie obiectivele concrete ale lecţiei/cursului, seminarului etc. care pot fi exprimate în termeni de informare şi de formare. Corelarea lor, în sens managerial, evidenţiază conexiunea necesară, în plan pedagogic, între obiectivele de conţinut şi obiectivele psihologice, între obiectivele prioritar informative şi obiectivele prioritar formative.

C) Structura de acţiune a obiectivelor pedagogice solicită profesorului competenţe de *comunicare-cunoaştere-creativitate* angajate în direcţia elaborării unui autentic „design instrucţional". Această activitate, bazată pe adaptarea obiectivelor specifice, definite în cadrul programelor şcolare, la particularităţile şcolii şi clasei de elevi, presupune parcurgerea următorului circuit curricular: (vezi Gagné, Robert, M.; Briggs, Leslie, J., 1977, p.23—25):

a) definirea obiectivelor lecţiei ca obiective operaţionale, concrete, care precizează sarcinile de învăţare ale elevului sub formă de comportamente observabile şi controlabile, conform unor criterii şi mijloace prezentate în mod explicit;

b) stabilirea resurselor interne (capacităţile elevului) şi *externe* (conţinutul şi metodologia instruirii) *ale învăţării şi a restricţiilor* legate, de regulă, de timpul şi spaţiul disponibil pentru învăţare;

c) proiectarea strategiei necesare pentru realizarea fiecărui obiectiv operaţional, concret în condiţii optime, „interne şi externe";

d) alegerea unui set de procedee de evaluare a rezultatelor obţinute de elevi, în timpul şi la sfârşitul activităţii didactice, valorificabile în cadrul „itemurilor propuse, care pot fi asamblate ca teste" de cunoştinţe.

Taxonomia obiectivelor pedagogice reprezintă o clasificare sistematică a finalităţilor procesului de învăţământ, realizată pe criterii pedagogice de maximă rigurozitate. Specificitatea acestora poate fi raportată la două modele de clasificare, operabile, de altfel, în diferite variante, şi în literatura de specialitate: *gradul de generalitate exprimat, tipul de comportament aşteptat.*

A) Clasificarea obiectivelor pedagogice după gradul de generalitate exprimat reflectă toate dimensiunile procesului de învăţământ, angajate în plan *funcţional-structural-operaţional. Taxonomia* rezultată vizează astfel: *obiectivele pedagogice generale* (valabile pe verticala şi pe orizontala procesului de învăţământ); *obiectivele pedagogice specifice* (valabile pe niveluri, trepte, discipline, forme de învăţământ şi de instruire); *obiectivele pedagogice concrete* ale procesului de învăţământ (valabile la nivelul activităţii didactice/ educative realizată în diferite forme de organizare — lecţie, oră de dirigenţie, seminar, curs etc.).

a) Obiectivele pedagogice generale reflectă dimensiunea funcţională a procesului de învăţământ, situată la linia de intersecţie cu finalităţile macrostructurale ale sistemului de educaţie. Aceste obiective vizează criteriile de elaborare a planului de învăţământ, validate la nivel de politică a educaţiei în funcţie de capacitatea acestora de: a răspunde nevoilor reale de *formare-dezvoltare* a unui anumit tip de personalitate, valabil la scara întregii societăţi; a îndruma acţiunile viitoare de programare şi operaţionalizare a conţinutului instruirii în cadrul programelor şi manualelor şcolare; „a indica rezultatele care trebuie obţinute prin activităţile şcolare"; „a orienta selecţia conţinuturilor, activităţile de învăţare şi exigenţele pedagogice ale curriculumului"; „a indica rezultatele care trebuie obţinute prin intermediul activităţilor şcolare" (vezi *Curriculum şcolar. Ghid metodologic*, 1996, p.16).

Proiectarea planului de învăţământ implică instituţionalizarea unor obiective pedagogice generale care orientează alegerea şi ordonarea *orizontală-verticală transversală* a disciplinelor şcolare/universitare, conform anumitelor criterii de politică a educaţiei.

Criteriile politice (de politică a educaţiei) sunt relevante în cazul obiectivelor generale, situate la linia de interacţiune dintre finalităţile macrostructurale şi microstructurale, care susţin, de exemplu, *abordarea sistemică şi curriculară* a planului de învăţământ — promovată de-a lungul timpului şi la nivel de UNESCO (vezi Văideanu, George, 1988, p.74—80);

Criteriile pedagogice sunt relevante în cazul obiectivelor generale care proiectează un anumit tip de învăţare, realizabil prin toate structurile planului de învăţământ, pe dimensiunea verticală, orizontală şi transversală a acestuia — un exemplu avansat în acest sens este tipul de *învăţare inovatoare*, aflat în opoziţie cu tipul de *învăţare de menţinere* (vezi Botkin, James, W; Elmandjra, Mahdi; Maliţa, Mircea, 1981).

Acest tip de învăţare inovatoare trebuie realizat prin toate structurile planului de învăţământ, dezvoltate în funcţie de următoarele „scopuri revizuite" la nivelul unor obiective pedagogice generale: *autorealizare; autoestimare, stabilitate emoţională, expresivitate şi creativitate; cultivarea talentelor şi intereselor personale; folosirea inteligentă a timpului liber; pregătirea pentru stresul vieţii moderne, sănătate şi securitate psihică* (vezi Decker, F. Walker; Jones, F., Soltis, 1986, p.76).

b) Obiectivele pedagogice specifice reflectă dimensiunea structurală a procesului de învăţământ, care vizează resursele de conţinut plasate intermediar între criteriile stabilite la nivel de politică a educaţiei şi cerinţele de proiectare didactică eficientă orientate în direcţia activităţii de *predare-învăţare-evaluare.*

Aceste obiective acţionează la nivelul a trei coordonate principale angajate în activitatea de proiectare a procesului de învăţământ:

· *coordonata transversală*, care vizează dimensiunile educaţiei/*obiective pedagogice specifice*: educaţiei intelectuale; educaţiei morale; educaţiei tehnologice; educaţiei estetice; educaţiei fizice;

· *coordonata verticală*, care vizează treptele de învăţământ/*obiective pedagogice specifice*: învăţământului preşcolar; învăţământului primar; învăţământului secundar inferior; învăţământului secundar superior (liceal — profesional); învăţământului superior (scurt-lung-postuniversitar);

· *coordonata orizontală*, care vizează *obiectivele pedagogice specifice* ale fiecărei discipline de învăţământ sau grupe de discipline proiectate intradisciplinar, interdisciplinar sau transdisciplinar.

Cele trei coordonate prezentate anterior pot fi combinate şi recombinate la nivelul planului de învăţământ, în funcţie de structura acestuia şi de criteriile care stau la baza elaborării lui. Valorificarea lor deplină presupune instituţionalizarea obiectivelor pedagogice specifice la nivelul unor programe de instruire formală şi nonformală, deschise în direcţia educaţiei permanente şi a autoeducaţiei.

c) Obiectivele pedagogice concrete reprezintă dimensiunea operaţională a procesului de învăţământ care proiectează acţiunile pe care elevul trebuie să le realizeze sub conducerea cadrului didactic în timpul lecţiei, activităţii în laborator, orei de dirigenţie, seminarului, cursului etc.

Obiectivele pedagogice concrete/operaţionale proiectează comportamentul de răspuns al elevilor, adaptat/adaptabil la sarcinile didactice comunicate la începutul lecţiei, cursului, seminarului etc. Acest comportament de răspuns trebuie să fie observabil şi evaluabil, din punct de vedere pedagogic, la diferite intervale de timp care acoperă una sau mai multe secvenţe de instruire proiectate şi realizate pe parcursul activităţii didactice respective (lecţie, curs, seminar etc.).

Elaborarea obiectivelor pedagogice concrete presupune activarea unei *strategii de operaţionalizare* a finalităţilor microstructurale. În acest context metodologic, obiectivele pedagogice concrete sunt denumite şi obiective pedagogice operaţionale.

Strategia operaţionalizării angajează responsabilitatea şi creativitatea fiecărui cadru didactic necesare pentru proiectarea eficientă a oricărei activităţi de *predare-învăţare-evaluare.* În realizarea ei sunt implicate două operaţii pedagogice complementare: a) deducerea obiectivelor concrete din obiectivele specifice şi din obiectivele generale incluse în documentele oficiale de proiectare a instruirii (programe şcolare/universitare, plan de învăţământ etc.); b) traducerea efectivă a obiectivelor respective „în planul acţiunii şi al aplicaţiei directe", ca sarcini de învăţare concrete (vezi Cerghit, Ioan, coordonator, 1983, p.75).

B) Clasificarea obiectivelor pedagogice după tipul de comportament aşteptat angajează două „criterii de referinţă": *competenţa* proiectată şi realizată; *performanţa* proiectată şi realizată. În această accepţie, obiectivele evocate sunt denumite uneori şi „obiective de referinţă".

a) Obiectivele pedagogice de competenţă reflectă dimensiunea *funcţional-structurală* a procesului de învăţământ situată, de regulă, între *obiectivele generale* şi *obiectivele specifice.*

Obiectivele pedagogice de competenţă oferă instrumentele metodologice necesare pentru analiza *„scopurilor"* activităţii didactice (lecţiei), care concentrează, de fapt, *obiectivele generale* şi *specifice* ale procesului de învăţământ, operaţionalizate la nivelul unui capitol, subcapitol sau grup de lecţii.

Aceste instrumente metodologice *nu sunt activate însă pentru formularea directă, imediată a obiectivelor.* Pe de o parte, ele orientează axiologic desfăşurarea activităţii de *predare-învăţare-evaluare.* Pe de altă parte, obiectivele de competenţă au un sens praxiologic, managerial, care include „un îndemn" având menirea „de a preciza ce comportamente trebuie cercetate, încurajate, întărite" (vezi Dimitriu, E., în Todoran, Dimitrie, coordonator, 1982, p.83).

Taxonomia elaborată de B.Bloom în anul 1956 *poate fi interpretată ca un model al obiectivelor pedagogice de competenţă,* care vizează următoarele domenii ierarhice ale cunoaşterii: *cunoaşterea* simplă — *înţelegerea — aplicarea — analiza — sinteza — evaluarea* critică (vezi Bloom, B., 1971).

Această taxonomie a fost completată de alţi autori, care au stabilit obiective de competenţă pentru *domeniul: afectiv* (Krathwohl): *receptare — reacţie — valorizare — organizare — caracterizare; psihomotor* (Simpson): *percepere — dispoziţie — reacţie dirijată — automatism — reacţie complexă* (vezi Potolea, Dan, 1988, p.147).

Taxonomia obiectivelor pedagogice evocată, devenită clasică, a fost dezvoltată ulterior în mai multe variante care propun diferite tipuri de *obiective de competenţă* aplicabile pe niveluri, trepte, forme şi discipline de învăţământ, în contextul proiectării curriculare a instruirii (vezi De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1991, p.83—230).

Analizele realizate în deceniul al nouălea vizează integrarea obiectivelor *cognitive-afective-psihomotorii* la nivelul unor competenţe active în contextul tuturor formelor de instruire, angajate în sensul educaţiei permanente: *responsabilitatea civică, pregătirea vocaţională, dezvoltarea atitudinii democratice, cultivarea sănătăţii, ajustarea personală şi socială, valorificarea etică şi comportamentală, raportarea la problemele altora* (vezi Decker, F. Walker; Jones, F., Soltis,1986, p.75).

b) Obiectivele pedagogice de performanţă reflectă dimensiunea *structural-operaţională* a procesului de învăţământ, situată, de regulă, între obiectivele specifice şi obiectivele concrete.

Obiectivele pedagogice de performanţă oferă instrumentele metodologice necesare pentru formularea sarcinilor de instruire care pot fi concepute în două modalităţi: ca *secvenţe înlănţuite* în cadrul unei activităţi didactice sau pe parcursul mai multor activităţi didactice (vezi interdependenţa existentă între obiectivele operaţionale ale unei lecţii, grup de lecţii, subcapitol, capitol etc.); ca *„secvenţă unică"*, verificabilă imediat, după modelul „paşilor mici" folosit în cadrul instruirii programate (vezi statutul „microobiectivului operaţional" — De Landsheere, Viviane, 1992, p.102).

Obiectivele de performanţă sunt raportate/raportabile direct la conţinuturile instruirii proiectate la nivelul programelor şcolare/universitare. Orientarea lor vizează, în deosebi, dimensiunea formativă a materiei, dependentă de specificul activităţii de instruire dar şi de particularităţile elevilor.

Specificul activităţii de instruire permite delimitarea următoarelor obiective de performanţă, interdependente la nivelul procesului de învăţământ: *obiective de stăpânire a materiei — obiective de transfer — obiective de exprimare* (vezi De Landsheere, G., De Landsheere, V., 1979).

Obiectivele de stăpânire a materiei proiectează performanţa elevului la nivelul unor informaţii precise, date, fapte, locuri, reguli etc. Aceste obiective de performanţă, indispensabile în cadrul oricărei activităţi de instruire, „tind să producă rezultate omogene ale învăţării dacă nu în acelaşi moment pentru toţi elevii, cel puţin în momente diferite". Principalul lor avantaj depinde tocmai de calitatea lor „de obiective mai uşor controlabile" prin evaluări precise, realizabile în diferite contexte didactice şi extradidactice.

Obiectivele de transfer proiectează un alt tip de performanţă, în cadrul căreia „nu se pot prevedea toate situaţiile". Ele solicită, în mod special, mecanisme de instruire de tip intradisciplinar, interdisciplinar sau transdisciplinar, bazate pe aplicarea şi aprofundarea cunoştinţelor dintr-un domeniu în alte contexte de referinţă, deschise în plan informaţional şi metodologic.

Obiectivele de transfer angajează resurse formative de maximă eficienţă, proprii proceselor educative de anvergură care plasează achiziţiile intelectuale şi nonintelectuale, dobândite în cadrul activităţii didactice, în situaţii de învăţare socială diverse, similare sau complementare.

Obiectivele de exprimare proiectează performanţe în situaţii didactice specifice: rezolvări de probleme, rezolvări de *situaţii-problemă*, creaţii (la disciplinele estetice, tehnologice etc.), compuneri (literare, analize, interpretări/de texte literare, filozofice, sociologice, pedagogice etc., de situaţii, fenomene sociale, economice, politice etc.).

Aceste obiective de performanţă — mai dificil de evaluat în comparaţie cu obiectivele de stăpânire a materiei şi chiar cu obiectivele de transfer — stimulează dezvoltarea unor capacităţi complexe, indispensabile elevului în perspectiva integrării sale într-o societate democratică, de tip informatizat: capacitatea de comunicare, capacitatea de generalizare-abstractizare în condiţii de exersare activă a creativităţii inventive şi inovatoare; capacitatea de învăţare socială; capacitatea de (auto)cultivare a valorilor estetice; capacitatea de valorificare a inteligenţei, verbale şi artistice, în situaţii de viaţă diverse etc.

Particularităţile elevilor, care marchează, în mod obiectiv sau subiectiv, *existenţa unui anumit stadiu al învăţării*, stau la baza unui *alt model de definire a obiectivelor de performanţă*, model elaborat de L. D'Hainaut (vezi De Landsheere, G., De Landsheere, V., 1979, p.223):

· obiective de performanţă bazate pe reproducere (care solicită memoria);

· obiective de performanţă bazate pe conceptualizare (care solicită capacitatea de generalizare a gândirii);

· obiective de performanţă bazate pe aplicarea regulilor (care solicită capacitatea de concretizare logică a gândirii);

· obiective de performanţă bazate pe asocierea răspunsurilor (care solicită capacitatea de gândire divergentă);

· obiective de performanţă bazate pe rezolvarea de probleme (care solicită resursele inteligenţei generale şi speciale);

· obiective de performanţă bazate pe rezolvarea de situaţii-problemă (care solicită capacitatea creativă, inventivă şi inovatoare).

Obiectivele de performanţă pot fi analizate şi în funcţie de „triada" didacticii tradiţionale: *cunoştinţe-priceperi-deprinderi*. Aceasta cunoaşte o dublă mutaţie

metodologică, legată de restructurarea conceptelor dar şi de reordonarea lor ierarhică.

Prima mutaţie metodologică vizează restructurarea conceptelor:

· *priceperile,* care reprezintă doar o capacitate simplă, situată la limita deprinderilor, lasă loc *strategiilor cognitive*, ce reprezintă un ansamblu unitar de metode integrate într-o concepţie unitară de învăţare;

· *deprinderile*, care reprezintă doar anumite acţiuni automatizate, lasă loc *atitudinilor*, ce reprezintă un ansamblu de tendinţe afective, motivaţionale, caracteriale, integrate în structura personalităţii ca vectori ai activităţii didactice şi *capacităţilor*, care reprezintă un ansamblu de însuşiri aptitudinale potenţiale, ce asigură realizarea eficientă a activităţii didactice (vezi Golu, Mihai, coordonator, 1978; *Dicţionar de pedagogie,* 1979).

A doua mutaţie condiţionează chiar *reformarea curriculară* a procesului de învăţământ prin *„răsturnarea triadei: cunoştinţe-priceperi-atitudini şi capacităţi"*. Noua ordine ierarhică a obiectelor de performanţă, instituţionalizată prin studiile elaborate de UNESCO, declanşează „inovaţii şi redimensionări la nivelul structurii învăţământului, al combinării metodelor de *predare-învăţare-evaluare*" (Văideanu, George, 1988, p.82—84):

a) atitudinile şi capacităţile („cum ar fi de exemplu, înţelepciunea, responsabilitatea, spiritul de independenţă");

b) strategiile de cunoaştere;

c) cunoştinţele — care trebuie angajate la nivelul unor concepte şi metodologii (vezi Văideanu, George, 1996, p.68—70).

Obiectivele de performanţă determină practic o nouă ierarhie a sarcinilor de învăţare situate la limita dintre dimensiunea structurală şi dimensiunea operaţională a procesului de învăţământ. Prin extinderea şi aprofundarea sferei finalităţilor cognitive (deprinderi intelectuale — strategii cognitive — informaţii logice — deprinderi motorii — atitudini cognitive), obiectivele de performanţă promovează un nou „design instrucţional" cu consecinţe pedagogice multiple pentru: dezvoltarea sistematică a fiecărei personalităţi; orientarea formativă a învăţării „imediată şi de durată"; valorificarea deplină a mediului intern şi extern al învăţării (vezi Gagné, Robert, M.; Briggs, Leslie, J., 1979, p.12—14).

Vezi **Curriculum, Finalităţile pedagogice/educaţiei, Operaţionalizarea obiectivelor pedagogice.**

OBLIGATIVITATEA ŞCOLARĂ

Obligativitatea şcolară reprezintă o normă socială legiferată la nivelul sistemelor moderne de învăţământ care vizează responsabilizarea comunităţilor educative naţionale, teritoriale şi locale, în contextul unor politici de democratizare a învăţământului şi a instruirii.

Evoluţia acestei norme sociale angajează structura de organizare a sistemelor moderne de învăţământ cu efecte pedagogice semnificative, la nivelul proiectării planului de învăţământ şi al programelor şcolare de bază.

Istoria reformelor şcolare consemnează astfel prelungirea învăţământului obligatoriu (de la 4 la 5—6—7—8—9 ani, iar în ultimul timp chiar la 10—12 ani) care este de regulă, în egală măsură, general şi gratuit (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.311; *Învăţământul din alte ţări*, 1990).

Conceptul operaţional de obligativitate şcolară defineşte imperativele administrative care angajează răspunderea specială a „actorilor educaţiei" (părinţi, profesori, alţi reprezentanţi ai comunităţii) care trebuie să susţină nu numai frecvenţa, ci şi reuşita copiilor în învăţământul general prelungit până la vârsta de 16 ani. Aceste imperative marchează o linie de politică şcolară care vizează atât protejarea personalităţii copilului, aflat în plin proces de *formare-dezvoltare,* cât şi susţinerea evoluţiei societăţii prin creşterea *stocului* de educaţie şi de instrucţie care asigură lărgirea bazei de selecţie a valorilor necesare în toate domeniile socioprofesionale (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.932).

OBSERVAŢIA SISTEMATICĂ ŞI INDEPENDENTĂ

Observaţia sistematică şi independentă reprezintă o metodă didactică/de învăţământ în care predomină acţiunea de cercetare directă a realităţii prin dirijarea învăţării în secvenţe didactice proiectate la nivelul interacţiunii dintre cunoaşterea intuitivă şi cunoaşterea logică. Această metodă valorifică modelul cercetării ştiinţifice clasice prin intermediul unor raţionamente inductive şi deductive care asigură investigarea directă a unor obiecte, fapte, evenimente, relaţii, corelaţii.

Funcţia pedagogică a acestei metode vizează *formarea-dezvoltarea* spiritului de cercetare obiectivă a realităţii obiective, naturale şi sociale, pe baza unor criterii de rigurozitate ştiinţifică asumate la

niveluri psihopedagogice şi sociale adecvate fiecărei trepte (pre)şcolare.

Realizarea efectivă a acestei funcţii presupune stimularea spiritului de observaţie, evaluabil în termenii unei aptitudini pedagogice generale, la niveluri de competenţă cognitivă superioară care angajează operaţionalitatea şi flexibilitatea gândirii.

Structura metodei valorifică următoarele etape necesare în proiectarea şi realizarea secvenţelor de instruire: sesizarea elementelor esenţiale ale fenomenului studiat; definirea trăsăturilor generale la nivelul unor categorii observabile; exprimarea sintetică, la nivel conceptual, a funcţiei sociale a fenomenului studiat. Desfăşurarea lor — spre deosebire de *observaţia ştiinţifică* — implică intervenţia orientativă a profesorului, pe baza căreia elevul poate obţine informaţiile necesare pentru formarea şi aplicarea noţiunilor incluse în programele şcolare, printr-un efort propriu de cunoaştere nemijlocită a realităţii (vezi Surdu, Emil, 1995, p.220).

Angajarea metodei la nivelul unor proiecte pedagogice/didactice eficiente presupune valorificarea formelor de organizare posibile (observare spontană, observare planificată, observare enumerativă, observare descriptivă, observare sistematică, observare dirijată, observare autodirijată) prin implicarea acestora în cadrul unor „sarcini şcolare care ajută elevul să înţeleagă bogăţia de aspecte ale mediului înconjurător" (Cerghit, Ioan, 1997, vezi p.159, 160).

Perfecţionarea metodei vizează asigurarea saltului de la *observaţia sistematică, dirijată de profesor*, la *observaţia sistematică autodirijată, realizată independent de elev* prin valorificarea procedeelor de diferenţiere a instruirii, aplicabile în diferite situaţii didactice, în condiţiile unui învăţământ diferenţiat, pe grupe sau individual.

Vezi **Metodele didactice/de învăţământ.**

OPERAŢIONALIZAREA OBIECTIVELOR PEDAGOGICE

Operaţionalizarea obiectivelor pedagogice reprezintă o strategie de *analiză a finalităţilor procesului de învăţământ* realizată de cadrul didactic prin intermediul a două acţiuni complementare care vizează eficientizarea activităţii de *predare-învăţare-evaluare*:

a) deducerea obiectivelor concrete din obiectivele generale şi specifice, incluse în programele şcolare/universitare;

b) *prezentarea obiectivelor concrete*, ca sarcini didactice pe care trebuie să le realizeze elevul/studentul în timpul unei activităţi (lecţie), *sub forma de obiective de conţinut (prioritar informative) şi obiective psihologice (prioritar formative)*, adaptate la specificul şcolii şi al clasei.

Prin multiplicarea numeroaselor lor efecte pedagogice, aceste două acţiuni complementare *valorifică resursele modelului funcţional-structural de proiectare şi de realizare a obiectivelor operaţionale*, stimulând, în acelaşi timp, resursele de creativitate didactică ale profesorilor, capacităţile acestora de (auto)perfecţionare a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*.

Strategia de operaţionalizare a obiectivelor pedagogice este proiectată şi realizată de fiecare profesor prin acţiunile complementare, prezentate anterior, care vizează precizarea „comportamentului final" al elevului, exprimat, de regulă, printr-un verb — ce defineşte *acţiunea concretă* a elevului — şi o *performanţă concretă*, exprimată la nivel de produs al învăţării.

Literatura de specialitate evidenţiază faptul că *„cele două elemente nu trebuie disociate"* (subl. n.) — vezi Mager, R. F., 1972; De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1991, p.243. Articularea lor presupune stabilirea unei corelaţii între *obiectivele de conţinut* — care vizează *performanţe* direct controlabile — şi *obiectivele psihologice*, exprimate în produse ale învăţării cu efecte *formative* diferite, ce nu sunt întotdeauna direct controlabile dar care sunt evaluabile în termeni de *competenţe* dobândite, valorificabile în anumite limite de timp şi spaţiu.

Obiectivele concrete de conţinut reprezintă acele structuri prioritar informative aflate la baza oricărei programe şcolare/universitare. Ele angajează sarcini didactice aflate într-o „complexitate crescândă" care poate fi proiectată la nivelul următorului circuit metodologic: *deprinderi intelectuale, strategii cognitive, informaţii logice, deprinderi motorii, atitudini faţă de cunoaştere* (vezi Gagné, Robert, M.; Briggs, Leslie, J., 1979, p.96—102).

Modelul evocat sugerează şi modalitatea de operaţionalizare a celor cinci categorii de obiective prioritar cognitive. El *poate fi aplicat la nivelul oricărei trepte şi discipline de învăţământ* prin corelarea *sarcinii didactice concrete* — legată de o anumită deprindere, strategie, informaţie logică, atitudine cognitivă specifică unei anumite materii şcolare — *cu acţiunea concretă a elevului* — exprimată prin diferite verbe de acţiune, care confirmă realizarea sarcinii didactice respective.

MODEL DE OPERAŢIONALIZARE A OBIECTIVELOR PEDAGOGICE DE CONŢINUT
(aplicabil la orice nivel şi disciplină de învăţământ)

Obiectivul pedagogic concret capacitatea vizată/în termeni de conţinut	Acţiunea elevului/exprimată printr-un verb care confirmă realizarea obiectivului pedagogic concret
1. DEPRINDERE INTELECTUALĂ · primul instrument al instruirii · solicită diferite niveluri de performanţă-competenţă vezi obiectivele concrete: a — e	a) discriminează (sesizează stimuli care diferă prin una sau mai multe dimensiuni) b) identifică (o clasă de proprietăţi ale unui obiect...) c) clasifică (ordonează ierarhic, demonstrează conceptual, exemplifică — noţiuni, categorii) d) demonstrează (prin reguli constante în situaţii variate) e) generalizează (utilizează reguli complexe care permit rezolvarea unor probleme noi)
2. STRATEGIE COGNITIVĂ · un ansamblu de deprinderi intelectuale deplin integrate în activitatea de învăţare... · „o deprindere intelectuală superioară", specializată la nivel de aptitudine/capacitate — în elaborarea şi rezolvarea problemelor şi a situaţiilor-problemă	a) elaborează probleme şi situaţii-problemă b) rezolvă probleme şi situaţii-problemă c) inventează probleme şi situaţii-problemă
3. INFORMAŢIE VERBALĂ · învăţarea noţiunilor · învăţarea judecăţilor (raporturi între noţiuni) · învăţarea raţionamentelor (raporturi între judecăţi)	a) enunţă denumiri, fapte, cunoştinţe b) defineşte exprimând verbal relaţia dintre două sau mai multe evenimente sau generalizări (noţiuni, judecăţi) c) raportează (stabileşte) relaţii între...
4. DEPRINDERE MOTORIE · capacitate exprimată prin: rapiditate, acurateţe, forţă sau supleţe a mişcărilor — calităţi implicate într-o activitate de învăţare...	execută (acţiune — mişcare corporală care implică activitate musculară în anumite standarde — vezi calităţile deprinderii motrice)
5. ATITUDINE COGNITIVĂ · stare internă care influenţează elevul/studentul în alegerea acţiunii/operaţiilor didactice pe criterii valorice	alege (optează pentru o clasă de acţiuni/operaţii personale care exprimă tendinţe pozitive-negative faţă de anumite „obiecte, evenimente sau persoane" — de exemplu: gândire convergentă — divergentă etc.)

Interpretarea acestui model evidenţiază ponderea pedagogică *iniţială* a sarcinilor de instruire bazate pe obiective prioritar cognitive sau informative. Realizarea lor — sugerată prin *corelaţia funcţională* existentă între sarcina didactică proiectată şi acţiunea concretă a elevului, corespunzătoare sarcinii respective — asigură premisa efectelor formative ulterioare, multiplicabile în timp. Această situaţie nu exclude posibilitatea realizării simultane a obiectivelor *informative-formative*, dependentă de calitatea proiectului didactic asumat şi de valorificarea la maximum a potenţialului general, particular şi individual al clasei de elevi.

Dobândirea deprinderilor intelectuale şi motorii, a strategiilor cognitive, a informaţiilor logice, a atitudinilor faţă de cunoaştere angajează proiectarea şi realizarea unor acţiuni didactice *„de stăpânire a materiei"*, de aprofundare a acesteia în sens aplicativ şi interpretativ. Acest moment, care marchează atingerea la parametrii pedagogici superiori a obiectivelor de conţinut incluse în programele şcolare, implică deja

orientarea evoluţiei personalităţii elevului în direcţia obiectivelor *psihologice* care devin *prioritar formative.*

Obiectivele concrete psihologice reprezintă efectele formative explicite şi implicite proiectate prin intermediul structurilor de conţinut *predate-învăţate-evaluate* conform programelor şcolare/universitare. Ele pot fi incluse deja la nivelul obiectivelor de conţinut sau a obiectivelor prioritar informative care vizează întotdeauna, în mod direct sau indirect, anumite circuite metodologice de stimulare a procesului de *formare-dezvoltare* a personalităţii. Pe de altă parte, obiectivele psihologice vizează în mod special *materia* anumitor discipline şcolare. De asemenea, ele contribuie la *„individualizarea"* sarcinilor didactice prin prezentarea obiectivelor concrete la diferite niveluri de realizare care reflectă anumite structuri de conţinut aflate într-o *„complexitate crescândă"*.

Obiectivele concrete psihologice dezvoltă, de regulă, modelul lui B. Bloom prin diferite acţiuni de specificare şi operaţionalizare care caută corespondenţele formative (de ordin *cognitiv — afectiv — psihomotoriu*) ale conţinutului instruirii şi exprimarea lor pe diferite grade de performanţă şi de competenţă.

Prezentarea obiectivelor pedagogice concrete presupune respectarea acestei tendinţe, evidentă şi în condiţiile raportării sale la alte tipologii şi modele taxonomice.

*a) Obiective cognitive/*după tipologia lui D'Hainaut; după modelul lui Guilford.

După tipologia lui D'Hainaut (vezi D'Hainaut, L., 1979):

Operaţii la nivelul antrenării gândirii: a lua şi a trata informaţia; a găsi relaţii între informaţii şi mediul înconjurător; a comunica (a recepta mesaje — a emite mesaje); a traduce (a transcrie, a transpune mesajul în alt cod); a se adapta (a percepe, a înţelege în condiţii de schimbare).

Operaţii la nivelul gândirii în acţiune: a aplica modele adecvate unor situaţii, pentru soluţii adecvate, evaluabile; a rezolva probleme: a le identifica, a le pune corect; a inventa, a inova: a crea în sens superior; a judeca sau a evalua, pe criterii manageriale (sistemice, optime, strategice); a alege, pe criterii manageriale.

Operaţii la nivelul gândirii speculative: a abstrage, a esenţializa: a identifica, a reflecta, a rezolva, a clasa — categorii de probleme; a explica, în sens managerial; a demonstra: a determina limite de validitate într-o situaţie dată; a prevedea, a deduce; a învăţa: a restructura materia, a aplica materialul învăţat în situaţii noi, a controla valoarea învăţării.

Operaţii la nivelul demersurilor aflate în raporturi directe cu acţiunea: a acţiona raţional: a stabili obiectivele acţiunii, a pregăti acţiunea, a evalua rezultatele, a corija acţiunea; a decide: a preciza, a pregăti, a lua, a evalua — prin rezultate, a reajusta decizia; a concepe un plan de acţiune sau o strategie: a determina derularea acţiunii în condiţii de schimbare; a transforma; a organiza.

După modelul acţiunii creative, elaborat de Guilford (vezi De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1991, p.104—106):

A realiza acţiuni la nivel de operaţii de: *cunoaştere — memorie — gândire convergentă — gândire divergentă — evaluare*, care generează decizii *optime.*

A realiza acţiuni la nivel de conţinuturi de tip: *figurativ* — simbolic — semantic — comportamental (vezi, de exemplu, inteligenţa socială).

A realiza acţiuni la nivel de produse tip: *unităţi — clase* — relaţii — *sisteme- transformări — implicaţii.*

*b) Obiective afective/*după taxonomia lui D'Hainaut.

După taxonomia lui D'Hainaut (vezi De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1991, p.154—156):

A forma o convingere prin *capacitatea* de: a percepe socioafectiv; a fi conştient de o situaţie socioafectivă; a da o explicaţie propriului comportament socioafectiv; a generaliza o experienţă socioafectivă;

A aplica o valoare/convingere socioafectivă prin *capacitatea* de: a aplica pasiv valori şi convingeri; a aplica potenţial valori şi convingeri; a aplica efectiv valori şi convingeri;

A combina şi a ierarhiza valori/convingeri socioafective prin *capacitatea* de: a combina şi a ierarhiza valori compatibile; a rezolva conflicte între valori incompatibile.

*c) Obiective psihomotorii/*după taxonomia lui Guilford.

După taxonomia lui Guilford (vezi De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1991, p.185):

A forma capacităţi: de forţă generală a corpului, forţă a trunchiului şi a membrelor; de impulsionare a timpului de reacţie generală, de împingere a membrelor, de atingere a mâinii; de viteză a braţului; de precizie statică a corpului, în echilibru static, a membrelor, prin fermitatea braţului; de precizie dinamică prin echilibrul dinamic al corpului, precizia gesturilor, braţului şi a mâinii; de coordonare a ansamblului corpului, a dexterităţii manuale a mâinii, a dexterităţii degetului; de supleţe a trunchiului.

Analiza specifică a capacităţilor cognitive, afective, psihomotorii, evocate anterior, presupune raportarea la particularităţile nivelului, treptei, disciplinei de învăţământ, situaţiilor şi condiţiilor interne şi externe de realizare a învăţării. Aceasta va permite exersarea creativităţii profesorului în cadrul unor strategii de operaţionalizare bazate pe deducerea obiectivelor concrete din obiectivele intermediare şi generale şi pe transpunerea pedagogică a acestora în termeni comportamentali, la nivel de competenţă şi de performanţă.

Metodologia operaţionalizării obiectivelor concrete presupune valorificarea modelelor taxonomice evocate la nivelul unor finalităţi microstructurale de referinţă, deschise în direcţia atingerii unor competenţe şi performanţe la nivelul activităţii didactice prin angajarea resurselor *informative-formative* ale programelor şcolare/universitare.

Operaţionalizarea obiectivelor pedagogice concrete solicită cadrelor didactice o activitate de proiectare complexă, desfăşurată creativ la nivelul a două coordonate valorice: *o coordonată teleologică-sintetică* şi *o coordonată praxiologică-analitică*.

a) Coordonata teleologică-sintetică este centrată asupra „comportamentelor observabile fără de care pare imposibil de demonstrat că un scop pedagogic a fost atins" (vezi De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1991, p.233).

b) Coordonata praxiologică-analitică este centrată asupra celor trei exigenţe devenite clasice în teoria operaţionalizării obiectivelor (vezi Mager, R. F., 1962):

· identificarea şi precizarea comportamentului final al elevului, observabil până la sfârşitul activităţii didactice;

· stabilirea condiţiilor de învăţare interne (capacităţile elevului) şi externe (conţinuturile minime-medii-maxime; stimulentele-restricţiile metodologice; timpul *minim-mediu-maxim* necesar pentru îndeplinirea sarcinilor didactice propuse), interpretabile şi ca resurse ale instruirii;

· definirea criteriilor de reuşită acceptabile, în termeni de produse ale învăţării, exprimate: *calitativ*, prin *competenţe* de învăţare, evaluabile până la sfârşitul activităţii didactice şi în perspectiva evoluţiei elevului; *cantitativ*, prin *performanţe* de învăţare, evaluabile până la sfârşitul activităţii didactice *în raport de*: proporţia răspunsurilor corecte şi a regulilor şi principiilor aplicate adecvat; gradul de validare a răspunsului acceptat; gradul de deviere a răspunsului în raport cu soluţia-standard; *timpul-limită* acceptat.

Coordonata praxiologică-analitică defineşte, astfel, caracteristicile oricărui obiectiv pedagogic concret, caracteristici dependente de calitatea acţiunii de operaţionalizare realizată anterior pentru proiectarea corectă a lecţiei, seminarului, cursului etc. Aceste caracteristici vizează *capacitatea didactică a obiectivului pedagogic concret de a fi simultan şi succesiv*:

a) *exprimat* în funcţie de elev şi de colectivul de elevi, ca sarcină a acestuia;

b) *descris* în termenii unei schimbări comportamentale observabilă;

c) *definit* la nivelul unei *performanţe* măsurabilă, raportată şi deschisă spre anumite „standarde de *competenţă*";

d) *precizat* în raport de anumite condiţii: timp, stimulente şi constrângeri metodologice, stil educaţional;

e) *evaluat* după anumite criterii de reuşită sau trepte de realizare, validate la nivel *minim-mediu-maxim*.

În această accepţie, un obiectiv pedagogic operaţionalizat corect este exprimat în funcţie de elev, este concret, propune sarcini performative/măsurabile, descriind condiţiile şi criteriile de realizare. Un asemenea obiectiv, propus, de exemplu, în cazul fizicii, solicită ca *elevul — să ştie să proiecteze — o schemă electrică — formată din maximum trei circuite — capabile să îndeplinească un anumit rol funcţional* (vezi Cerghit, Ioan, coordonator, 1983, p.76—81).

Funcţionalitatea obiectivelor pedagogice concrete acoperă domeniul proiectării didactice pe o zonă de exersare a capacităţilor de decizie managerială proprie fiecărui profesor. Această zonă vizează acţiunea de operaţionalizare a obiectivelor care oferă fiecărui cadru didactic posibilitatea de manifestare a creativităţii pedagogice, în contextul valorificării programelor şcolare în funcţie de particularităţile elevilor şi ale mediului şcolar.

Strategia operaţionalizării obiectivelor pedagogice este orientată în direcţia concretizării acestora la nivelul unor sarcini de învăţare explicite, care anticipează performanţe comportamentale observabile şi măsurabile. Realizarea sa efectivă implică însă „un demers pedagogic complicat" (vezi Ferenczi, Iuliu; Preda, Vasile, în Ionescu, Miron; Radu, Ion, coordonatori, 1995).

Strategia operaţionalizării acţionează, astfel, diferit în cazul structurilor algoritmice, valabile, de exemplu, în domeniul matematicii, fizicii, chimiei, gramaticii, limbilor străine, care oferă criterii de

evaluare exacte a sarcinilor didactice proiectate, mai ales, în termeni de stăpânire a materiei. În schimb, structurile euristice, proprii, de exemplu, literaturii sau ştiinţelor socioumane, bazate pe numeroase obiective de transfer şi de exprimare, solicită combinarea criteriilor de evaluare cantitativă-calitativă, care sunt centrate asupra unor performanţe comportamentale mai greu de măsurat în perspectiva sarcinilor didactice imediate.

Dificultatea sau chiar imposibilitatea operaţionalizării — în sensul proiectării unor comportamente măsurabile imediat după realizarea sarcinii didactice — este, de altfel, evidentă în cazul unor obiective pedagogice complexe existente în cadrul oricărei programe şcolare care vizează rezolvarea unor *situaţii-problemă*, stimularea creativităţii, dezvoltarea atitudinilor morale şi a judecăţilor de valoare. Acestea sunt definite uneori ca „obiective neoperaţionale", cu un caracter deschis, care oferă, pe de o parte, posibilitatea ca fiecare elev să dea un răspuns personal (...), cu elemente de originalitate de creaţie, care nu pot fi uniformizate, standardizate şi nici prevăzute", iar pe de altă parte, sursa de perfectibilitate, în timp, în raport cu anumite standarde de competenţă instituţionalizate la nivel de politică şcolară (vezi Cerghit, Ioan, coordonator, 1983, p.82, 83).

În perspectiva managementului educaţiei şi a didacticii postmoderne, de tip curricular, operaţionalizarea obiectivelor vizează capacitatea de proiectare a profesorului prin raportarea permanentă a sarcinilor didactice curente la niveluri de generalitate şi de specificitate care oferă substanţă pedagogică *performanţelor* măsurabile imediat şi deschidere direcţionată valoric spre *competenţele* care solicită acumulare în timp.

Funcţionalitatea obiectivelor pedagogice concrete dobândeşte astfel o semnificaţie mai largă, care oferă operaţionalizării un dublu sens pedagogic:

a) un sens care valorifică (şi) dimensiunea temporală a corelaţiei existente între performanţa de învăţare actuală, observabilă direct, imediat, şi competenţa de instruire potenţială, virtuală;

b) un sens care urmăreşte nu numai rezultatele imediate, ci şi „componentele scopurilor educative în termeni de activităţi cognitive, afective şi psihomotorii proprii celui care învaţă (...), cu precizarea situaţiilor în care astfel de activităţi se vor exersa şi se vor manifesta" (D'Hainaut, L., 1981, p.147).

Modul de structurare a obiectivelor pedagogice concrete reflectă această funcţionalitate complexă, determinată la nivel pedagogic şi social. Criteriile de operaţionalizare concentrează simultan *acţiunea elevului — condiţiile de realizare — indicatorii de evaluare*. Valorificarea lor angajează următoarea schemă de proiectare funcţională, adaptabilă, în sens larg şi în sens restrâns, la toate treptele, formele şi disciplinele de învăţământ:

· orientarea acţiunii didactice spre modificări calitative, *realizabile* la nivelul capacităţii preşcolarilor, elevilor, studenţilor etc.;

· respectarea integrală a condiţiilor concrete de *realizare* a acţiunii didactice/educative;

· raportarea acţiunii didactice la standarde de evaluare, care stimulează *realizarea* sarcinii în limite *minime-medii-maxime*.

Prezentarea unor modele de operaţionalizare a obiectivelor pedagogice concrete, prioritar formative, sugerează o anumită ordine managerială posibilă şi necesară în activitatea de proiectare didactică.

Valorificarea deplină a personalităţii fiecărui preşcolar, elev, student etc. implică raportarea permanentă a obiectivelor de conţinut, prioritar informative, la obiectivele psihologice, prioritar formative. Astfel, obiectivele de conţinut — susţinute prin anumite deprinderi intelectuale, strategii cognitive, informaţii logice, deprinderi motorii, atitudini cognitive — trebuie regândite în corelaţie funcţională cu efectele formative declanşate simultan sau succesiv în plan cognitiv, afectiv, psihomotor. Acest plan al dezbaterii solicită profesorului proiectarea activităţii didactice la nivelul unităţii sale informativ-formative.

Structurile care pot fi propuse valorifică interpretările existente în literatura de specialitate, evidenţiind corelaţia funcţională existentă între competenţa vizată şi performanţele de învăţare posibile în cadrul celor trei *modele de operaţionalizare a obiectivelor pedagogice concrete, de ordin cognitiv, afectiv, psihomotor* (vezi Landsheere, G., Landsheere, V., 1979, p.82—85, 133—134, 182—188).

Modelele rezultate evidenţiază *ponderea formativă a sarcinilor de instruire* realizate la diferite niveluri de performanţă orientate în direcţia atingerii anumitelor competenţe, orientate psihosocial pentru dezvoltarea deplină a personalităţii elevului. Aspiraţia la standarde calitative comune presupune, astfel, valorificarea numeroaselor posibilităţi, de realizare a unei instruiri diferenţiate, individualizate, posibilităţi existente la nivelul fiecărui colectiv.

MODEL
DE OPERAŢIONALIZARE A OBIECTIVELOR PEDAGOGICE CONCRETE DE ORDIN COGNITIV

(aplicabil la orice nivel, formă, disciplină de învăţământ)

Competenţe vizate	Performanţe posibile/ acţiunea elevului/studentului
1. CUNOAŞTERE (date, termeni, clasificări, metode, teorii, categorii)	a defini... a recunoaşte... a distinge... a identifica... a aminti...
2. ÎNŢELEGERE/capacitatea de raportare a noilor cunoştinţe la cunoştinţele anterioare prin: a) transpunere b) interpretare c) extrapolare	a „traduce", a transforma, a ilustra, a redefini; a interpreta, a reorganiza, a explica, a demonstra; a extinde, a extrapola, a estima, a determina;
3. APLICARE (a noilor cunoştinţe)	a aplica, a generaliza; a utiliza, a se servi de...; a alege, a clasifica; a restructura;
4. ANALIZA pentru: a) căutarea elementelor b) căutarea relaţiilor c) căutarea principiilor de organizare	a distinge, a identifica, a recunoaşte; a analiza, a compara, a deduce; a distinge, a analiza, a detecta;
5. SINTEZA pentru: a) crearea unei opere personale b) elaborarea unui plan de acţiune c) derivarea unor relaţii abstracte dintr-un ansamblu	a scrie, a relata, a produce; a proiecta, a planifica, a propune; a deriva, a formula, a sintetiza;
6. EVALUAREA prin: a) critică internă b) critică externă	a judeca, a argumenta, a evalua, a valida, a decide; a compara, a contrasta, a standardiza, a judeca, a argumenta, a evalua.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

MODEL
DE OPERAŢIONALIZARE A OBIECTIVELOR PEDAGOGICE CONCRETE DE ORDIN AFECTIV
(aplicabil la orice nivel, formă, disciplină de învăţământ)

Competenţe vizate	Performanţe posibile/ acţiunea elevului/studentului
1. RECEPTAREA prin: a) conştientizarea mesajului b) voinţa de a recepta c) atenţie dirijată sau preferenţială	a diferenţia, a separa, a izola, a diviza; a accepta, a acumula, a combina; a alege, a răspunde corporal, a asculta, a controla;
2. REACŢIA/RĂSPUNSUL prin: a) asentiment b) voinţa de a răspunde c) satisfacţia de a răspunde	a se conforma, a urma, a aproba; a oferi spontan, a discuta, a practica, a (se) juca; a aplauda, a aclama, a-şi petrece timpul liber într-o activitate;
3. VALORIZAREA prin: a) acceptarea unei valori b) preferinţa pentru o valoare c) angajare	a-şi spori competenţa prin... a renunţa, a specifica; a ajuta, a încuraja, a acorda asistenţă, a subvenţiona; a argumenta, a dezbate, a protesta, a nega;
4. ORGANIZAREA prin: a) conceptualizarea unei valori b) organizarea unui sistem de valori	a discuta, a abstrage, a compara, a teoretiza o temă; a organiza, a defini, a formula, a armoniza, a omogeniza;
5. CARACTERIZAREA (valorică) prin: a) ordonarea generalizată b) caracterizarea globală — autocaracterizarea globală	a revizui, a schimba, a completa, a fi apreciat; a face aprecieri valorice legate de o activitate, o acţiune; a dirija, a rezolva, a evita, a-şi asuma o sarcină, o acţiune, o activitate; a colabora conform unor norme manageriale (ierarhie pe verticală şi pe orizontală); a rezista la condiţii de schimbare.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

MODEL
DE OPERAŢIONALIZARE A OBIECTIVELOR PEDAGOGICE CONCRETE DE ORDIN PSIHOMOTOR
(aplicabil la orice nivel, formă, disciplină de învăţământ)

Competenţe vizate	Performanţe posibile/ acţiunea elevului/studentului
1. PERCEPŢIA prin: a) stimulare senzorială b) selecţia indicilor c) traducere	a auzi, a vedea, a pipăi, a gusta, a mirosi, a simţi; (exemplu) a descoperi defectul unei maşini după zgomot; (exemplu) a traduce impresia muzicală în dans;
2. DISPOZIŢIA: a) mintală b) fizică c) emoţională	(ex.) a cunoaşte instrumentele necesare unei lucrări de atelier; (ex.) a lua poziţia necesară pentru a arunca bila la popice; (ex.) a fi dispus să execuţi o operaţie tehnologică;
3. REACŢIA DIRIJATĂ prin: a) imitaţie b) încercări şi erori	(ex.) a executa un pas de dans imitând; (ex.) a descoperi procedeul cel mai eficient pentru a executa o operaţie practică — la caligrafie;
4. AUTOMATISM deprinderi	(ex.) a fi capabil să execuţi un lanţ de mişcări la gimnastică;
5. REACŢIA COMPLEXĂ cu: a) înlăturarea nesiguranţei b) performanţă automată	(ex.) a monta un aparat şi a te folosi de el fără ezitare; (ex.) a şti să cânţi la vioară conform unor norme;
6. ADAPTAREA	a modifica voluntar mişcările în condiţii dificile fără a pierde eficienţa;
7. CREAŢIA	a coordona mişcarea în condiţii noi cu randament superior.

Vezi Obiectivele pedagogice.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ORA DE DIRIGENŢIE

Ora de dirigenţie reprezintă o activitate educativă, inclusă în cadrul planului de învăţământ, proiectată de un cadru didactic cu un rol de conducător al clasei de elevi (profesorul-diriginte).

Definirea orei de dirigenţie presupune înţelegerea specificului acesteia de activitate bazată pe *convorbirea etică*, orientată pedagogic din perspectiva următoarelor „principii ordonatoare": principiul individualizării şi al diferenţierii pozitive; principiul motivaţiei autostimulatoare; principiul competenţei morale productive; principiul cultivării pluralismului; principiul iniţiativei creatoare (vezi Neacşu, Ioan, în *Dirigintele. Ora de dirigenţie*, 1993, p.10).

Obiectivele generale asumate la nivelul *orei de dirigenţie* vizează conţinuturile/dimensiunile proprii activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii, în contextul pedagogiei moderne şi postmoderne: *educaţia intelectuală — educaţia morală — educaţia tehnologică — educaţia estetică — educaţia fizică*.

Obiectivele specifice vizează conţinuturile dezvoltate în funcţie de:

· particularităţile ciclului şi ale anului de învăţământ, evaluate la nivel de: educaţie ştiinţifică; educaţie civică, educaţie economică, educaţie politică, educaţie juridică, educaţie filozofică, educaţie religioasă; educaţie profesională, educaţie în vederea integrării şcolare, profesionale şi sociale; educaţie artistică — plastică, muzicală, literară etc.; educaţie sportivă, educaţie igienico-sanitară;

· instituţionalizarea „noilor educaţii" la nivel de: educaţia pentru democraţie, educaţia demografică, educaţia ecologică, educaţia sanitară modernă, educaţia casnică modernă, educaţia pentru petrecerea timpului liber etc. (vezi Văideanu, George, 1996);

· orientările programelor de educaţie, adoptate la nivel: *local* (comisia metodică a diriginţilor, comisia de orientare şcolară şi profesională), *teritorial* (inspectorat şcolar, casa corpului didactic, centrul de asistenţă psihopedagogică) şi *central*: „managementul grupului educat, educaţia pentru sănătate, educaţia bunului cetăţean, educaţia prin şi pentru cultură şi civilizaţie, educaţia pentru timpul liber, educaţia pentru viaţa de familie, cunoaşterea psihopedagogică, autocunoaşterea în vederea dezvoltării carierei, educaţia pentru protecţia civică, educaţia pentru protecţia consumatorilor" (vezi *Consultaţii pentru activitatea educativă*, 1996).

Obiectivele concrete pot fi provocate la „grade de specificitate şi nonspecificitate care concură la producerea comportamentului social", stimulând: participarea la viaţa colectivului clasei; angajarea în activităţi cooperante; formarea *capacităţii de*: a gândi independent şi critic în diferite situaţii de viaţă, a argumenta logic acţiunile eficiente, a aplica strategii şi cunoştinţe dobândite în mediul şcolar şi extraşcolar, „a ajunge la adevăr fără a solicită sprijinul altora" (vezi Neacşu, Ioan, în *Dirigintele. Ora de dirigenţie*, 1993,-p.12).

Conţinutul orei de dirigenţie are o pondere *morală*, angajând un ansamblu de „abilităţi metacognitive asociate fie educaţiei sociale, fie educaţiei profesionale", valabile la nivelul *formării-dezvoltării* permanente a personalităţii elevilor: abilitatea de a raţiona; abilitatea de a lucra în echipă; abilitatea de a valorifica spiritul practic; abilitatea de a fi întreprinzător; abilitatea de a convinge, abilitatea de a acţiona adecvat în contexte valorice diferite, abilitatea de a valorifica experienţa dobândită în diferite situaţii şcolare şi extraşcolare (idem, vezi p.12, 13).

Strategiile pedagogice, perfectibile la nivelul *orei de dirigenţie*, pot fi dezvoltate, cu prioritate, pe fondul metodelor specifice educaţiei morale: explicaţia morală, convorbirea morală, referatele/informările cu tematică morală, povestirea morală, dezbaterea morală, exemplul moral, analiza/studiul de caz — cu sens moral, exerciţiul moral, aprobarea-dezaprobarea morală. Din această perspectivă metodologică, ora de dirigenţie poate fi interpretată ca o activitate de *convorbire etică*.

Evaluarea pedagogică a activităţii realizată de elevi la nivelul *orei de dirigenţie* implică angajarea operaţiilor de *măsurare-apreciere-decizie*, orientate în sens prioritar formativ, „cu multiplicarea criteriilor şi a unghiurilor examinatoare: etic, psihologic, estetic, juridic, metacognitiv, antropologic, cultural, logic, social, familial etc.".

Această „evaluare minimă" necesară în cazul orei de dirigenţie presupune analiza capacităţii elevilor de a dezvolta judecăţi morale în diferite situaţii şi contexte concrete care solicită soluţii normative, comparative, alternative, pragmatice, obiective, subiective, semnificative „pentru asimilarea unor noi valori sociomorale în plan personal" (idem, vezi p.14).

Proiect de activitate educativă/oră de dirigenţie
model orientativ

1) Tema activităţii educative/orei de dirigenţie: reflectă obiectivele pedagogice generale ale educaţiei: intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice.

2) Subiectul activităţii educative/orei de dirigenţie: reflectă un obiectiv specific, din categoria celor stabilite în cadrul programelor activităţii educative adoptate la nivel central, teritorial, local, care vizează, cu prioritate, realizarea unei *dezbateri etice.*

3) Tipul activităţii educative/orei de dirigenţie: *dezbatere etică* proiectată conform obiectivelor specifice şi metodei adoptate cu prioritate/exerciţiul moral, convorbire morală, problematizare morală, asalt de idei cu conţinut moral etc.

4) Scopul activităţii educative/orei de dirigenţie/exprimă sintetic obiectivele generale şi specifice asumate.

5) Obiectivele concrete/operaţionale/deduse de profesorul-diriginte din scopul activităţii educative/orei de dirigenţie — schema de elaborare: acţiunile elevului (observabile în termeni de performanţe actuale, potenţiale) — resursele umane (conţinut preponderent etic — metodologie/vezi metodele folosite în cazul educaţiei morale — modalităţile de evaluare: orientativă, stimulativă, pozitivă).

6) Conţinutul activităţii educative/orei de dirigenţie/corespunzător obiectivelor specifice şi concrete asumate, orientate în sensul valorilor morale.

7) Metodologia realizării activităţii educative/orei de dirigenţie (stabilită conform obiectivelor concrete) angajează: exerciţii morale, exemple morale, convorbiri morale, studii de caz, asalt de idei, cu mijloace pedagogice adecvate (material documentar ilustrativ, bibliografic, informatizat etc.).

8) Scenariul pedagogic include:

· captarea atenţiei/motivarea elevilor (pentru dezbaterea etică proiectată), din punct de vedere: moral, intelectual, tehnologic, estetic, fizic;

· actualizarea informaţiilor anterioare importante pentru desfăşurarea dezbaterii etice proiectate/vezi raportul asupra situaţiei la învăţătură şi disciplină prezentat de elevi din conducerea clasei;

· pregătirea elevilor pentru dezbaterea etică/verificarea materialului documentar necesar (ilustrativ, bibliografic, informatizat etc.) şi a modului în care au fost îndeplinite sarcinile prevăzute anterior (referate, conspecte, informaţii suplimentare, mijloace de instruire disponibile/casetofon, video, calculator etc.);

· comunicarea obiectivelor concrete ale activităţii/comunicare axiologică — accent pe valorile morale ale temei, subiectului, supus dezbaterii;

· realizarea dezbaterii, în mod prioritar ca *dezbatere etică*, valorificând, în funcţie de specificul colectivului clasei de elevi: *procedeul pedagogic al exemplificării* (modele consacrate din ştiinţă, artă, economie, politică, filozofie, religie etc.; din viaţa socială, din viaţa comunităţii educative locale, din viaţa şcolii şi a clasei de elevi); metoda pedagogică a dezbaterii implicată la nivelul următoarelor *strategii pedagogice: exerciţiu moral, convorbire morală, demonstraţie morală, cercetare/investigaţie morală, problematizare morală, studiul de caz moral, asalt de idei, cu conţinut moral*;

· sistematizarea şi fixarea ideilor importante, rezultate din dezbaterea etică provocată la nivel de: atitudini comportamentale, strategii de analiză-sinteză, evaluare critică a unor situaţii de viaţă, cunoştinţe şi capacităţi susţinute, pedagogic, psihologic şi social, la nivel de educaţie: morală-intelectuală-tehnologică-estetică-fizică;

· asigurarea circuitelor de conexiune inversă, externă şi internă, necesare pentru autoreglarea activităţii educative *pe tot parcursul desfăşurării acesteia*, în funcţie de nivelul (calitativ şi cantitativ) de participare al elevilor la dezbaterea etică proiectată.

9) Concluzii

· în legătură cu activitatea educativă realizată;

· în legătură cu liniile de perspectivă stabilite pentru evoluţia colectivului.

ORARUL ŞCOLAR

Orarul şcolar reprezintă un document de planificare a instruirii aplicabil în cadrul fiecărei instituţii şcolare în vederea asigurării unei succesiuni logice de proiectare şi de organizare a activităţilor didactice/educative, la nivel *zilnic, săptămânal, trimestrial/semestrial, anual*, în conformitate cu resursele şi cu cerinţele pedagogice existente, în perspectivă imediată şi pe termen mediu.

Elaborarea orarului şcolar angajează două acţiuni pedagogice complementare: acţiunea de *concretizare a planului de învăţământ* — acţiunea de *valorificare a resurselor pedagogice* (umane, materiale, informaţionale, financiare) existente la nivelul fiecărei instituţii şcolare.

Optimizarea orarului şcolar presupune asigurarea unui echilibru între structurile pedagogice stabile, determinate la nivelul planului de învăţământ, şi necesităţile de organizare flexibilă a spaţiului şi a timpului disponibil, care condiţionează curba raţionalizării efortului zilnic, săptămânal şi trimestrial, în funcţie de specificul fiecărei trepte şi discipline şcolare.

Calităţile orarului şcolar sunt reflectate la nivelul efectelor pozitive înregistrate în cadrul procesului de învăţământ. Aceste efecte sunt evidente în măsura în care orarul şcolar: a) stimulează creşterea randamentului şcolar; b) asigură învăţarea ritmică; c) evită supraîncărcarea elevilor; d) respectă *timpul real* disponibil pentru învăţarea în clasă şi în afara clasei; e) valorifică toate resursele *instruirii formale-nonformale-informale*.

ORGANIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Organizarea procesului de învăţământ defineşte principalele modalităţi de proiectare curriculară a instruirii, angajate la nivel *funcţional-structural-operaţional*.

La nivel funcţional, organizarea procesului de învăţământ este dependentă de calitatea finalităţilor pedagogice asumate *macrostructural* care determină criteriile de proiectare curriculară a conţinutului instruirii.

La nivel structural, organizarea procesului de învăţământ este dependentă de calitatea planului de învăţământ şi a programelor şcolare/universitare care angajează mecanismele aplicative ale *proiectării curriculare diferenţiate*, realizabile în context *frontal-grupal/pe grupe-individual*.

La nivel operaţional, organizarea procesului de învăţământ angajează mecanismele aplicative ale proiectării curriculare realizabile în condiţiile concrete ale activităţii didactice (lecţiei).

Vezi **Procesul de învăţământ**, **Formele de organizare a activităţii didactice**, **Formele de organizare a procesului de învăţământ**.

ORGANIZAREA SISTEMULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Organizarea sistemului de învăţământ defineşte principalele structuri funcţionale necesare pentru valorificarea resurselor pedagogice (umane, materiale, informaţionale, financiare) existente la nivelul instituţiilor specializate în realizarea educaţiei şi a instruirii conform unor finalităţi macrostructurale (ideal pedagogic — scopuri pedagogice — obiective pedagogice generale), elaborate la nivel de politică educaţională.

Principiile de organizare a sistemului de învăţământ reflectă dimensiunea teleologică şi axiologică a finalităţilor educaţiei. Din această perspectivă este relevantă: *deschiderea — adaptabilitatea — autonomia funcţională — conducerea managerială* a sistemelor moderne şi postmoderne de învăţământ.

Structura de adaptare internă a sistemelor de învăţământ marchează tipul de funcţionalitate socială promovat prin modul de organizare a nivelurilor de instruire şi a raporturilor pedagogice dintre acestea.

Sistemele (post)moderne de învăţământ confirmă o structura de adaptare internă organizată pe *trei niveluri*: *primar — secundar — superior*, în interiorul cărora sunt propuse diferite trepte şi cicluri de instruire, cu deschidere spre educaţia permanentă.

Reformele şcolare din ultimele decenii au legiferat prelungirea *învăţământului general obligatoriu* până la vârsta de 16 ani. Acest obiectiv pedagogic şi social, care presupune corelarea funcţională între *cultura generală, de bază* şi *formarea de bază a personalităţii*, este realizat/realizabil, de regulă, în cadrul primei trepte (sau a treptei inferioare) a învăţământului secundar.

Vezi **Sistemul de educaţie**, **Sistemul de învăţământ**.

ORGANIZAŢIA ŞCOLARĂ

Organizaţia şcolară defineşte, în plan conceptual, unitatea de bază a sistemului de învăţământ, proiectată ca „factor instituţional al educaţiei", specializat în realizarea procesului de învăţământ conform obiectivelor pedagogice generale şi specifice stabilite la nivel de politică educaţională.

Analiza organizaţiei şcolare din *perspectivă normativă* evidenţiază importanţa structurii instituţiei care reflectă, pe de o parte, imperativele unor funcţii manageriale stabile (planificare-organizare — orientare-îndrumare metodologică — cercetare-perfecţionare pedagogică), iar pe de altă parte, cerinţele comunităţii educative locale şi teritoriale, aflate în continuă schimbare.

Analiza organizaţiei şcolare din *perspectivă interpretativă* evidenţiază importanţa asistenţei psihopedagogice permanente a „actorilor educaţiei" (academică, educativă, didactică, vocaţională, interpersonală, personală etc.), realizabilă în sens managerial, de la nivelurile de vârf ale deciziei până la structurile clasei de elevi, concepute ca „instanţe de socializare".

Evoluţia organizaţiei şcolare reflectă acţiunea diferitelor *modele de proiectare*: *clasică*/centrată pe profesor; *neoclasică*/centrată pe elev sau pe profesor; *modernă*/centrată pe relaţia profesor-elev.

Perspectiva organizaţiei şcolare complexe, dezvoltată în contextul proiectării moderne şi postmoderne (curriculare), reflectă diferite modele de *raţionalitate socială*: *birocratică*/adecvată etapei de maturizare a societăţii industrializate; *tehnocratică*/adecvată etapei de dezvoltare a societăţii industrializate; managerială/adecvată etapei de ascensiune a societăţii postindustriale, informatizate (vezi Cristea, Sorin, 1996, D, p.80—89).

Managementul organizaţiei şcolare complexe oferă substanţă pedagogică stucturilor funcţionale ale instituţiei şi mijloacelor tehnologice de adaptare continuă a acesteia la cerinţele culturale, politice şi economice ale mediului social. Prin responsabilizarea deplină a actului pedagogic şi didactic, organizaţia şcolară complexă, specifică acestei etape istorice de trecere spre modelul cultural al societăţii informatizate, devine, prin definiţie, *o organizaţie şcolară inovatoare*.

Vezi Managementul organizaţiei şcolare.

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ

Orientarea şcolară şi profesională (*O.Ş.P.*) reprezintă ansamblul acţiunilor opţionale şi consultative realizate prin modalităţi pedagogice, generale şi speciale, subordonate, din punct de vedere al conţinutului, dimensiunii tehnologice/aplicative a educaţiei, iar din perspectivă metodologică, activităţii de asistenţă psihopedagogică şi socială a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor, proiectată la nivelul sistemului de învăţământ.

Din perspectiva conţinutului orientarea şcolară şi profesională reprezintă un subsistem al dimensiunii tehnologice a educaţiei care vizează *formarea-dezvoltarea* capacităţilor generale şi specifice ale elevilor/studenţilor de aplicare a cunoştinţelor ştiinţifice în diferite situaţii şi contexte psihosociale (economice, culturale, politice, comunitare etc.).

Din perspectivă metodologică, orientarea şcolară şi profesională reprezintă un subsistem al activităţii de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor, proiectată şi realizată la nivelul sistemului de învăţământ, într-un cadru instituţionalizat (vezi *Asistenţa psihopedagogică*).

Analiza activităţii de O.Ş.P. la nivelul unui concept pedagogic fundamental presupune delimitarea principiilor şi a funcţiilor sale fundamentale care determină liniile principale de acţiune definite prin intermediul obiectivelor generale şi specifice.

Principiile O.Ş.P. sintetizează cerinţele care trebuie respectate de cei implicaţi în activitatea de orientare şcolară şi profesională a elevilor. Sunt relevante cinci principii fundamentale:

a) principiul corelării acţiunilor tuturor *factorilor O.Ş.P.* (şcoală, familie, comunitate educaţională naţională, teritorială, locală) în condiţiile creşterii rolului managerial al organizaţiei şcolare;

b) principiul realizării concordanţei dintre aspiraţiile şi capacităţile elevului şi cerinţele dezvoltării sociale exprimate în plan economic, politic, cultural, la nivel naţional, teritorial, local;

c) principiul (auto)formării-(auto)dezvoltării elevului în vederea elaborării şi a definitivării proiectului de (auto)orientare şcolară şi profesională;

d) principiul pregătirii psihopedagogice a elevilor şi a părinţilor în vederea definitivării *sfatului final de O.Ş.P.* în condiţii sociale optime;

e) principiul valorificării trăsăturilor pozitive ale fiecărei personalităţi în vederea activizării tuturor resurselor de (auto)formare-(auto)dezvoltare permanentă a elevului pe tot parcursul procesului de O.Ş.P.

Analiza activităţii de O.Ş.P. la nivel practic presupune, în acelaşi timp, valorificarea unor concepte operaţionale definite şi dezbătute la diferite niveluri de exigenţă pedagogică şi socială: abilitate, aptitudine, capacitate profesională; aspiraţie, atitudine profesională; (auto)-cunoaşterea elevului; (auto)informare şcolară, profesională şi socială; carieră profesională; centru, cabinet de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor; competenţă şcolară, profesională; consiliere O.Ş.P.; cultură generală, de profil, de specialitate, profesională, tehnică, tehnologică; decizie şcolară, profesională; fişă şcolară de O.Ş.P.; ghid de O.Ş.P.; integrare şcolară, profesională, socială; interese socioprofesionale; învăţământ profesional, monografie profesională; motivaţia O.Ş.P.; nivel de aspiraţie şcolară, profesională, socială; nomenclator şcolar, profesional; planificare socioprofesională; perfecţionare profesională; profesiogramă; profil psihologic; prognoză şcolară, profesională; randament profesional; reciclare socioprofesională; reorientare socioprofesională; rol profesional; rută profesională; selecţie şcolară, profesională; sfat (final) de O.Ş.P.; sistem naţional de O.Ş.P.; sociogramă; statut socioprofesional; structură socioprofesională; şcoală profesională; tehnologie de vârf; teste pentru O.Ş.P.; vocaţie şcolară, profesională, socială (vezi Revista de pedagogie, nr. 1—12/1997, *Carieră: şansă sau planificare?*; Drăgan, Ion; Ozunu, Dumitru; Tomşa, Gheorghe, coordonator, 1996).

Funcţiile O.Ş.P. vizează acţiunile de investigare-informare-formare a factorilor implicaţi în activitatea de orientare şcolară şi profesională, în general, a celor care trebuie orientaţi, în mod special. Dinamica lor este reflectată la nivelul *obiectivelor activităţii de orientare şcolară şi profesională* angajate *în cadrul sistemului şi al procesului de învăţământ*:

a) cunoaşterea psihopedagogică şi socială a elevilor/studenţilor, în calitatea lor de „obiect al educaţiei" (vezi *Fişa şcolară*);

b) informarea şcolară şi profesională a celor care constituie „obiectul educaţiei" în vederea (re)integrării lor optime în toate etapele educaţiei („ciclurile vieţii");

c) stimularea procesului de adaptare socială continuă a „obiectului educaţiei"/a celui orientat, prin valorificarea deplină a trăsăturilor pozitive ale personalităţii umane.

În cadrul *procesului de învăţământ, orientarea* şcolară şi profesională angajează două categorii de *obiective pedagogice* (vezi Drăgan, Ion; Ozunu, Dumitru; Tomşa, Gheorghe, coordonator, 1996, p.78—80):

A) obiective generale, valabile pe toate treptele şcolarităţii, în contextul interacţiunii educaţiei tehnologice cu celelalte dimensiuni ale educaţiei:

a) formarea-dezvoltarea atitudinii pozitive faţă de activitatea practică;

b) asigurarea concordanţei dintre nivelul de cunoştinţe şi de aspiraţii al elevului şi cerinţele şi posibilităţile de integrare şcolară, profesională, socială, existente în plan local, teritorial şi naţional;

c) stimularea capacităţilor creatoare necesare în perspectiva adaptării şcolare-profesionale-sociale *optime* a elevilor/studenţilor în condiţii de schimbare socială rapidă;

B) obiective specifice, valabile la nivelul unor „cicluri de orientare" propuse, în mod special, pentru:

a) învăţământul preşcolar — cultivarea respectului pentru profesiile practicate de diferite categorii de adulţi; *formarea-dezvoltarea* deprinderilor de autoservire, autogospodărire; pregătirea procesului de integrare şcolară în clasa I;

b) învăţământul primar — *formarea-dezvoltarea* atitudinii pozitive faţă de activitatea de învăţare; cultivarea deprinderilor de muncă independentă, integrabile în diferite activităţi sociale utile; iniţierea în procesul de informare şcolară şi profesională;

c) învăţământul gimnazial — receptarea şi aprofundarea informaţiilor de bază despre reţeaua şcolară şi profesională locală, teritorială, naţională; stimularea capacităţilor elevilor de (auto)cunoaştere a personalităţii; îndrumarea elevilor şi a părinţilor în vederea definitivării unui *sfat de O.Ş.P.* optim;

d) învăţământul liceal — *formarea-dezvoltarea* capacităţii elevilor de opţiune şcolară, profesională, socială optimă; stimularea atitudinilor şi a aptitudinilor socioprofesionale în vederea realizării unor performanţe şcolare superioare; aprofundarea procesului de informare şcolară, profesională, socială la niveluri de competenţă specifice educaţiei tehnologice; sprijinirea elevilor în elaborarea şi în perfecţionarea propriului proiect de evoluţie şcolară, profesională, socială.

Conţinutul activităţii de O.Ş.P. implică adoptarea unui *model conceptual formativ*, care pune accent pe „necesitatea educării permanente a personalităţii" în vederea optimizării procesului de integrare socială a acesteia conform diferitelor roluri şi statuturi asumate, longitudinal şi transversal, la nivel instituţional.

Modelul conceptual formativ este superior altor modele exersate în practica pedagogică: *modelul psihofiziologic*, care pune accent doar pe depistarea anumitelor însuşiri individuale; *modelul motivaţional*, care pune accent doar pe depistarea „intereselor"; *modelul clinic*, care pune accent doar pe „dezvăluirea „înclinaţiilor", în termeni de „psihodiagnoză", realizabilă prin „teste proiective" (vezi Ghivirigă, Mihai, 1976, p.13—15).

Realizarea obiectivelor specifice O.Ş.P. presupune valorificarea unor *metode şi procedee* integrate în diferite forme de activitate şcolară (didactice şi educative/orele de dirigenţie etc.) şi extraşcolară (vezi instruirea nonformală): vizitele în unităţi de producţie; cercurile tehnice, expoziţiile, concursurile, simpozioanele pe teme tehnologice; întâlnirile şi dezbaterile cu personalităţi din domeniul vieţii sociale (economice, politice, culturale etc.); strategiile de organizare ergonomică a locului de muncă şi a relaţiilor cu mediul etc.; dezbaterile etice; chestionarele, convorbirea individuală, observaţia sistematică, analiza rezultatelor în activitate (în mod special a rezultatelor obţinute la lucrările practice, analiza informaţiilor furnizate la nivelul mass-media; tehnicile de orientare şi de autoorientare şcolară, profesională şi socială etc.).

Aceste *metode şi procedee* au o arie de aplicabilitate mai largă, determinată de mutaţiile înregistrate la nivelul conţinutului educaţiei tehnologice, a acţiunilor şi a efectelor declanşate de aceasta în mediul şcolar şi extraşcolar. Ele sunt realizabile în funcţie de specificul

fiecărei vârste psihologice şi de dinamica fiecărui ciclu de evoluţie al personalităţii umane.

Perfecţionarea activităţii de orientare şcolară şi profesională rămâne o problemă deschisă, abordabilă la nivel de politică a educaţiei. Această perspectivă angajează un ansamblu de decizii cu valoare macro- şi microstructurală, semnificative la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ (vezi Thomas, Jean,1977, p.40—43):

a) prelungirea momentului orientării după 16—18 ani;

b) integrarea orientării în acţiunea de asistenţă psihopedagogică;

c) întărirea pozitivă a motivaţiei orientării;

d) susţinerea resurselor psihologice ale autoorientării;

e) asumarea resurselor sociale ale (re)orientării.

Deciziile în domeniul orientării şcolare şi profesionale reflectă în acelaşi timp mutaţiile fundamentale înregistrate în ceea ce priveşte (vezi Reuchlin, Maurice, 1973):

· acumularea şi evoluţia cunoştinţelor ştiinţifice şi şcolare/universitare (creşterea cantitativă, transformarea calitativă);

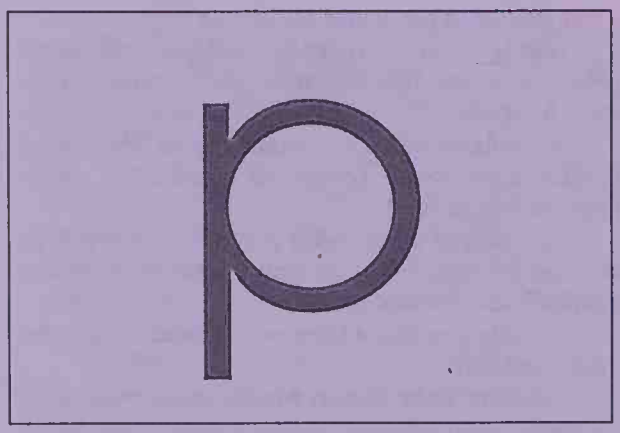
· dezvoltarea tehnologică şi economică (evoluţia socioprofesională, evoluţia noţiunii de specializare/calificare socioprofesională);

· evoluţia populaţiei (structură, remuneraţie, pregătire şcolară);

· evoluţia unor factori *bio-psiho-socio-culturali* (originea socioculturală, originea geografică, sexul, premisa eredităţii).

Vezi Asistenţa psihopedagogică, Educaţia tehnologică.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



PARTENERIATUL PEDAGOGIC

Parteneriatul pedagogic reprezintă o noţiune recent introdusă în domeniul educaţiei care reflectă mutaţiile înregistrate la nivelul relaţiilor existente între instituţiile implicate, direct şi/sau indirect, în proiectarea şi realizarea obiectivelor sistemului de învăţământ: şcoala, familia, comunitatea locală, agenţii sociali (economici, culturali, politici, religioşi etc.), asociaţiile (profesionale, umanitare, sportive etc.), factorii de asistenţă socială etc.

Originea conceptului provine din sfera vieţii economice. În anii '70, semnificaţia dată viza activitatea de muncă productivă susţinută împreună cu alţi factori „nu neapărat în vederea realizării aceloraşi obiective, dar care concurează la atingerea aceluiaşi scop". La începutul anilor '80 acest model pătrunde şi în sfera educaţiei stimulând dezvoltarea conceptului de „şcoală deschisă" care este aprofundat şi lărgit în contextul intensificării legăturilor cu întreprinderea industrială şi cu modificarea modalităţilor de formare tehnologică şi profesională a elevilor şi studenţilor (vezi *Dictionnaire de pédagogie*, 1996, p.211).

Conţinutul specific pedagogic al conceptului de *parteneriat* poate fi evidenţiat în funcţie de următoarele *trei repere metodologice*:

a) reperul *formelor de educaţie/instruire* care angajează complementaritatea relaţiilor dintre şcoală şi instituţiile specializate în mod direct sau prin diferite relaţii contractuale în realizarea unor programe de educaţie/instruire nonformală;

b) reperul *concepţiei manageriale* care presupune intervenţia unor strategii de descentralizare bazate pe valorificarea deplină a resurselor existente la nivelul comunităţilor educative teritoriale şi locale;

c) reperul *modalităţilor de funcţionare* care evidenţiază diferenţa existentă între *parteneriat* (aport financiar al unui agent social implicat în realizarea unor obiective comune, devenit astfel factor intern al acţiunii educaţionale respective) şi *sponsorizare* („aport financiar al unui organism exterior neparticipant la elaborarea conţinutului operaţiei din care extrage doar un beneficiu publicitar") — vezi *Dictionnaire de pédagogie*, 1996, p.211.

Definirea noţiunii de parteneriat pedagogic este propusă în literatura de specialitate la nivelul unui *concept operaţional*. Din această perspectivă, *parteneriatul pedagogic* constituie: a) „un angajament într-o acţiune comună negociată"; b) „o prestare de serviciu realizat printr-un factor de intervenţie exterior"; c) „un aport de resurse, de schimburi, de contacte, de reţele asociate în termeni constructivi"; d) „o negociere între părţi având puterea de a contracta cu un interlocutor recunoscut"; e) „un acord de colaborare mutuală între parteneri egali care lucrează împreună pentru realizarea propriilor interese, rezolvând probleme comune"; f) un cadru instituţional de rezolvare a unor probleme comune, printr-o acţiune coerentă, plecând de la „definirea obiectivelor-cadru" într-un timp determinat, cu repartiţia clară a responsabilităţilor şi a procedeelor de evaluare (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1998, p.748).

În calitatea sa de *concept operaţional*, parteneriatul pedagogic corespunde unei „noi concepţii despre educaţie conform căreia şcoala nu poate să-şi îndeplinească singură funcţia" ceea ce conduce, pe de o parte, la o mai mare supleţe a modurilor sale de organizare, iar pe de altă parte, la o mai eficientă cale de realizare a autonomiei sale instituţionale (vezi Agenţia Naţională SOCRATES, *Combaterea eşecului şcolar. O provocare pentru construcţia europeană*, 1996, p.105).

Parteneriatul pedagogic îndeplineşte două *funcţii generale* complementare: a) funcţia de *deschidere organizaţională* a şcolii spre instituţii şi personalităţi aflate în afară sistemului de învăţământ (privit în sens restrâns) care tind să fie integrate în sistemul de învăţământ (privit în sens larg); b) funcţia de *acţiune sinergică* exercitată în interiorul sistemului de învăţământ (privit în sens larg) şi în exteriorul sistemului de învăţământ (privit în sens restrâns) — vezi relaţia şcolii cu alte instituţii sociale implicate în mod direct şi indirect în realizarea finalităţilor educaţiei.

Obiectivele specifice, preluate la nivelul parteneriatului pedagogic, vizează „lupta împotriva eşecului

şcolar care se traduce prin mobilizarea diferiţilor intervienţi", care proiectează solidaritatea şi cooperarea necesară între toţi *„actorii educaţiei"*. Această problematică „suscită acţiuni realizate în diferite sensuri: parteneriat între instituţiile şcolare; parteneriat care reuneşte asociaţiile locale, asistenţi sociali, şcoli, întreprinderi". Astfel, pe de o parte, „reuşita şcolară devine problema tuturor", iar pe de altă parte, reducerea eşecului şi a abandonului şcolar angajează „mobilizarea tuturor energiilor în jurul şcolii" (idem).

Organizarea parteneriatului pedagogic presupune elaborarea unui „cadru regulamentar" care permite instituţionalizarea unor acţiuni specifice: Programul educativ pentru toţi (Portugalia, 1991); Programul interministerial de promovare a reuşitei şcolare (Portugalia, 1987—1992); Proiectele instituţiei şcolare, bazate pe relaţii contractuale cu comunitatea educativă locală (Franţa, 1989); Programul de reînnoire socială, bazat pe acorduri între comună şi şcoli, necesar pentru crearea unui fond local (Olanda, 1989); Programele bazate pe: oferte extraşcolare; relaţii contractuale cu întreprinderea; reprezentare a elevilor şi părinţilor la nivelul comunităţii (Germania); Programele bazate pe relaţii dintre şcoală şi comunităţile de studenţi (Grecia); Programele bazate pe relaţii între consiliile elevilor şi autorităţile locale şi teritoriale (Danemarca); Programele care implică intervenţia elevilor în cadrul proiectelor educative la nivelul unor factori de conducere/decizie (Spania) etc. — idem, vezi p.108—110.

Tipurile de parteneriat pedagogic, afirmate la nivelul sistemelor de educaţie, sunt definite în funcţie de trei criterii: a) criteriul domeniului atins — parteneriat cultural, parteneriat artistic, parteneriat de asistenţă socială, parteneriat economic etc.; b) criteriul sferei de acţiune — parteneriat intern (de tip intra- sau interşcolar, cu persoane sau instituţii din interiorul sistemului de învăţământ, privit în sens larg), parteneriat extern (cu persoane sau instituţii din afara sistemului de învăţământ, privit în sens larg); c) criteriul modului de funcţionare — parteneriat de promovare, parteneriat de concepţie, parteneriat de realizare, parteneriat bazat pe diferite *reţele de deschidere şi de colaborare* (prin factori de intervenţie externi; prin stagii de învăţare în întreprinderi etc.; prin proiecte comune negociate, cu responsabilităţi împărţite) — vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1998, p.750.

Vezi **Comunitatea educativă, Managementul educaţiei/pedagogic, Sistemul de educaţie, Sistemul de învăţământ.**

PEDAGOGIA

Pedagogia este ştiinţa care are ca *obiect de studiu specific* dimensiunea *funcţional-structurală* a educaţiei abordabilă *metodologic* din perspectiva finalităţilor *specifice* ce vizează *formarea-dezvoltarea* personalităţii umane prin valorificarea corelaţiei *subiect/educator-obiect/educat*, conform unor principii şi legităţi *specifice* care reglementează desfăşurarea probabilă a fenomenelor educaţionale, la nivel de sistem şi de proces.

Statutul pedagogiei de ştiinţă a educaţiei/despre educaţie reflectă complexitatea obiectului de cercetare — activitatea de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane — analizat/analizabil din diferite perspective istorice şi metodologice.

Perspectiva epistemologică evidenţiază calitatea pedagogiei de:

a) ştiinţă umană, plasată alături de „economie, antropologie, geografie, etnologie, istorie, politologie, psihologie, filozofie, filologie, care au ca obiect de cercetare diversele activităţi umane", operele, instituţiile şi relaţiile rezultate în contextul acestora (vezi Freund, Julien, 1973, p.7);

b) ştiinţă socială, plasată alături de sociologie, etnologie, antropologie socială, demografie, psihologie socială, care studiază comunitatea umană la nivel macrostructural sau microstructural;

c) ştiinţă a comunicării, alături de filologie, lingvistică, semiologie, care analizează raporturile de *informare* şi de *formare* realizabile în diferite contexte socioumane prin raţionalizarea acţiunii în sens teleologic (prin raportare la scop) şi tehnologic (prin interacţiunea *subiect-obiect* (vezi Gleason, H. A., 1969; Habermas, Jurgen, 1983, p.183).

Abordarea sistemică a educaţiei (ca fenomen uman, social şi de comunicare) plasează pedagogia la intersecţia dintre ştiinţele umane, ştiinţele sociale, ştiinţele cognitive. *Pedagogia* acţionează astfel la nivelul unui sistem deschis care presupune înţelegerea educaţiei în contextul unor *relaţii* permanente cu mediul, *relaţii* de conexiune inversă internă pozitivă, *relaţii* care angajează valorificarea resurselor entropice. Ea dezvoltă conceptele fundamentale, confirmate în teoria sistemelor (vezi Durand, Daniel, 1996), adaptându-le la specificul activităţii de educaţie:

a) finalitate — orientare spre valori pedagogice (determinismul teleologic, specific sistemelor socioumane, înlocuieşte determinismul cauzal, specific naturii);

b) globalitate (integralitatea activităţii de educaţie în calitatea sa de activitate de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii);

c) interacţiune (între elementele funcţional-structurale ale educaţiei/vezi acţiunea educaţională, proiectarea curriculară);

d) autoorganizare, autoreglare (vezi rolul conexiunii inverse pozitive în perfecţionarea continuă a acţiunii educaţionale);

e) modelare, de tip sistemic (vezi importanţa corelaţiei dintre teoria şi practica pedagogică, între elaborarea cognitivă a ipotezelor pedagogice şi probarea operaţională a acestora, între managementul informării pedagogice şi cel al deciziei pedagogiei.

Prin abordarea sistemică a educaţiei *pedagogia* poate răspunde provocărilor culturale şi etice ale dezvoltării tehnologice, fiind angajată într-o operă formativă deschisă, necesară pentru echilibrul societăţii. Ea poate fi plasată alături de alte ştiinţe angajate în studiul unor activităţi din domeniul *politicii, comunicării, sănătăţii*, domenii socioumane de mare complexitate care solicită numeroase cercetări fundamentale şi aplicative, de ordin disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, pluridisciplinar (vezi Barreau, Hervé, 1990, p.116—118).

Analiza termenului de pedagogie întreţine o anumită conotaţie restrictivă, evidentă în plan *etimologic* (*paidagogia* □ a conduce copilul; în limba greacă, *paid* □ copil; *agoge* □ a conduce) şi *istoric* (în tradiţia antică, pedagogul, *paedagogus* era „un sclav care avea sarcina de a conduce copilul la şcoală"). Această conotaţie negativă este confirmată şi la nivelul teoriei pedagogice acuzată uneori de promovarea unui discurs diluat sau dilatat de „clişee verbale" şi de „sloganuri ideologice" extrapolate până la „apropierea extremelor de orice fel" (vezi Reboul, Olivier, 1984).

Reinterpretarea termenului de pedagogie presupune:

a) reconsiderarea sensului etimologic din perspectiva disponibilităţilor formative maxime ale personalităţii umane, exemplare în perioada copilăriei dar inepuizabile până la sfârşitul vieţii (fapt demonstrat de cercetările întreprinse în domeniul psihologiei vârstelor şi de experimentele sociale realizate la nivelul educaţiei permanente) — vezi Garrido, Jose, Luis, Garcia, 1995, p.174;

b) delimitarea obiectului de studiu *specific* concentrat asupra nucleului *funcţional-structural* al activităţii de educaţie (în timp ce celelalte ştiinţe socioumane înrudite cu pedagogia studiază câmpul de influenţe psihosociale care înconjură nucleul activităţii/acţiunii de educaţie sau unele elemente ale nucleului *funcţional-structural*, abordate din perspectivă particulară);

c) promovarea unor metodologii *specifice* şi a unor principii şi legităţi *specifice*, angajate în sensul optimizării raporturilor dintre conceptele pedagogice fundamentale şi conceptele pedagogice operaţionale, aplicative în diferite contexte sociale, psihologice, didactice etc.

Stabilitatea epistemică a conceptelor fundamentale (*educaţie, sistem de educaţie, sistem de învăţământ, proces de învăţământ, finalităţi macrostructurale, finalităţi microstructurale, curriculum, reforma educaţiei/învăţământului*), ca şi deschiderea conceptelor operaţionale, permite înţelegerea corespondenţelor şi a contradicţiilor *funcţionale* care asigură evoluţia *structurilor* educaţiei, mobilitatea şi echilibrul acestora, dinamica lor specifică studiată de *ştiinţele pedagogice/educaţiei* (vezi *ştiinţele pedagogice/educaţiei*).

Dicţionarele de specialitate evidenţiază deferite aspecte specifice pedagogiei. Aceasta este definită, în mod explicit, la nivel de:

· „artă, practică sau profesie care vizează activitatea de instruire organizată în mod sistematic" în cadrul unui proiect bazat pe: alegerea scopurilor, pregătirea problemelor principale; executarea programelor pentru atingerea performanţelor principale; evaluarea rezultatelor prin raportarea acestora la scopurile prevăzute şi la procesul de instruire realizat (vezi *Foundation in education. Dictionary of Education*, 1959, p.387, 388);

· „ştiinţă socială, cu statut academic care studiază educaţia ca proces de perfecţionare a omului", prin intermediul unor metode specifice care valorifică noţiunile de bază ale domeniului (pedagogie, educaţie, învăţământ, subiect şi obiect al educaţiei, instituţii de învăţământ) — vezi *Dicţionar de pedagogie contemporană*, 1969, p.202);

· „ansamblu de teorii" inspirate din ştiinţele socioumane şi din experienţele profesionale care asigură fundamentarea unei concepţii despre dirijarea logică a activităţii de educaţie (Coudray, Leandre, *Lexique des sciences de l'éducation*, 1973, p.125);

· „ştiinţă a educaţiei bazată pe un ansamblu de cunoştinţe" sistematizate la nivel teoretic (concepte, legi, principii angajate în explicarea şi interpretarea fenomenului educaţiei) şi practic (metode şi tehnici de „îndrumare a acţiunilor concrete de formare a omului pe baza rezultatelor obţinute de cercetările pedagogice") — vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.323;

· „ştiinţă a educaţiei cu caracter normativ care elaborează teorii, modele şi principii care vizează dinamica şi armonizarea situaţiei pedagogice" (la nivelul raporturilor dintre: acţiunile-relaţiile-conţinutul-mediul *educaţiei*) — vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.961;

· disciplină „cu o nouă legătură teoretică" exprimată sub genericul *ştiinţele educaţiei* care „construiesc în jurul obiectului de cercetare mai vechi, faptul educativ", o nouă perspectivă de abordare, mai largă (prin integrarea diverselor branşe ale psihologiei, sociologiei, istoriei, economiei, filozofiei etc.) dar şi „mai modestă" (prin caracterul descriptiv şi prescriptiv degajat) — vezi Drouin, Anne-Marie, 50 mots — *La pédagogie*, 1993, p.110, 111);

· „ansamblul de referinţe şi de demersuri ştiinţifice considerate capabile să clarifice educaţia" la nivel macrostructural (raportarea educaţiei la fenomenele demografice, economice, culturale, instituţionale) şi microstructural (raportarea educaţiei la fenomenele psihologice şi biologice şi la situaţiile didactice generale şi speciale) — vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.892—893);

· ştiinţa şi arta de a instrui şi de a forma individualităţile umane, „permiţând fiecăreia realizarea sa ca personalitate şi ca inteligenţă" (vezi *Dictionnaire de la philosophie*, Larousse, Paris, 1995, p.208).

Evoluţia pedagogiei poate fi analizată la nivelul a *patru etape distincte*, semnificative la scară istorică şi în contextul unor demersuri de tip interdisciplinar, operabile în domeniul ştiinţelor socioumane.

a) Etapa desprinderii pedagogiei de filozofie este marcată prin două tendinţe distincte: elaborarea unui discurs autonom în termeni de filozofie a educaţiei (vezi elaborarea finalităţilor); ştiinţifizarea unui discurs autonom în termeni de experimentare a educaţiei (vezi pedagogia experimentală dezvoltată prin extrapolarea metodelor de cercetare specifice ştiinţelor biologice).

b) Etapa raportării pedagogiei la progresele înregistrate în ştiinţele socioumane este marcată prin două tendinţe opuse: tendinţa psihologizării (care absolutizează rolul factorului intern al *formării-dezvoltării* personalităţii); tendinţa sociologizării (care absolutizează rolul factorului extern al *formării-dezvoltării* personalităţii).

c) Etapa extinderii cercetărilor interdisciplinare şi transdisciplinare din perspectivă istorică (istoria pedagogiei), economică (*planificarea învăţământului*), politică (*politica educaţiei*), cibernetică (*pedagogia cibernetică*), managerială (*managementul educaţiei*) etc. este marcată prin promovarea unui nou discurs specific ştiinţelor pedagogice/educaţiei.

d) Etapa aprofundării discursului pedagogic este marcată de efortul înregistrat în planul elaborării unor demersuri epistemologice proprii *noilor ştiinţe ale educaţiei*, care stimulează o anumită stabilitate a conceptelor fundamentale dar şi „o imprecizie notorie" a termenilor aplicabili în contexte şi situaţii particulare (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.961).

Saltul de la pedagogie la ştiinţele educaţiei presupune consolidarea epistemologică a următoarelor tipuri de *discipline pedagogice*:

a) discipline de bază: *teoria educaţiei* (studiază conceptele pedagogice fundamentale); *teoria instruirii/didactica generală* (studiază procesul de învăţământ, la nivel funcţional-structural-operaţional); *teoria curriculumului* (studiază proiectarea şi dezvoltarea pedagogică la nivel de sistem şi de proces);

b) discipline rezultate din diferite raporturi interdisciplinare: *filozofia educaţiei* (studiază problematica: finalităţilor educaţiei, stabilităţii conceptelor pedagogice, eficientizării comunicării pedagogice/vezi *logica învăţării*); *psihologia educaţiei* (studiază problematica: învăţării şcolare, cunoaşterii elevului, personalităţii profesorului, relaţiilor de *comunicare-cunoaştere-creaţie* între *elev* şi *profesor*, între dezvoltarea psihologică şi dezvoltarea pedagogică); *sociologia educaţiei* (studiază problematica socială a: educaţiei, învăţământului, organizaţiei şcolare; factorilor sociali ai educaţiei/învăţământului, la nivel macrostructural-microstructural; planificării educaţiei/învăţământului); *istoria pedagogiei* (studiaza evoluţia gândirii pedagogice şi a instituţiilor de învăţământ într-o perspectivă metodologică naţională-universală, constatativă-interpretativă, diacronică-sincronică);

c) discipline rezultate din raporturile angajate cu diferite metodologii/strategii de cercetare: *pedagogia comparată* (studiază asemănările şi deosebirile existente la nivelul unor concepţii pedagogice şi sisteme de educaţie/învăţământ, prin mijloace constatative şi prospective); *pedagogia experimentală* (studiază educaţia/învăţământul cu mijloacele ştiinţelor pozitive, aplicate în sens restrâns/"studiul empiric cantitativ" şi în sens larg/cercetare calitativă riguroasă — vezi De Landsheere, Gilbert, 1995); *managementul educaţiei* (studiază conducerea *globală-optimă-strategică* a educaţiei/învăţământului, la nivel de sistem şi de

proces); *planificarea educaţiei/învăţământului* (studiază procesul de optimizare a raportului dintre dezvoltarea socioeconomică şi dezvoltarea educaţiei/învăţământului din perspectiva valorificării depline a resurselor pedagogice/umane, materiale, financiare, informaţionale).

Modernizarea pedagogiei apare, astfel, ca un proces complex şi contradictoriu care vizează identificarea mijloacelor optime de cercetare a realităţii educaţionale. Teoriile dezvoltate de-a lungul timpului angajează diferite circuite metodologice şi operaţionale, care pot fi clasificate în funcţie de gradul de deschidere teleologică asigurat la nivelul proiectării activităţii de educaţie şi de instruire.

A) Teoriile educaţiei, devenite *clasice*, conturează mai multe modalităţi de deschidere teleologică a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii:

a) Pedagogia tradiţională (secolul XIX): finalităţi determinate aproape exclusiv de autoritatea profesorului, ceea ce întreţine ruptura dintre „şcoală şi viaţă";

b) Pedagogia nouă (sfârşitul secolului XIX — începutul secolului XX): finalităţi determinate aproape exclusiv de „cerinţele copilului", ceea ce extrapolează importanţa „mediului natural" în defavoarea „mediului social";

c) Pedagogia socială (prima jumătate a secolului XX): finalităţi determinate prioritar de „cerinţele societăţii", cu accente politice şi politehnice înregistrate până în anii '70, mai ales în „ţările socialiste";

d) Pedagogia globalistă (perioada 1950—1980): finalităţi determinate la nivelul modelului cultural al societăţii industrializate care vizează formarea omului complex, total, multilateral;

e) Pedagogia creatoare (după 1980): finalităţi determinate la nivelul modelului cultural al societăţii postindustriale, de tip informatizat, care vizează formarea unei personalităţi adaptabilă la o lume aflată în schimbare rapidă.

B) Teoriile contemporane ale educaţiei înregistrează confruntarea ideologică, reflectată şi la nivelul finalităţilor, între modelul pedagogic al societăţii industrializate (cu resurse pe cale de epuizare) şi modelul pedagogic al societăţii postindustriale, informatizate (pe cale de instituţionalizare):

a) Teoriile spiritualiste — centrate pe transcendenţa metafizică şi religioasă a educaţiei;

b) Teoriile personaliste — centrate pe emergenţa forţelor interne ale educaţiei;

c) Teoriile psihocognitive — centrate pe stimularea la maximum a capacităţilor de învăţare;

d) Teoriile sociale — centrate pe valorificarea la maximum a factorilor care asigură transformarea ascendentă a societăţii;

e) Teoriile socioculturale — centrate pe valorificarea culturală a interacţiunilor dintre factorii sociali ai educaţiei;

f) Teoriile academice — centrate pe valorile clasice deschise, care asigură formarea generală, fundamentală, a personalităţii umane (vezi *Les Théories contemporaines de l'éducation*, 1990).

Pedagogia contemporană valorifică acumulările istorice relevante la nivelul concepţiilor promovate în: *Antichitate* („educaţia constă în ajutorul dat copilului pentru a deveni om"), *Evul Mediu* (educaţia devine opera bisericii având ca vocaţie „pregătirea salvării omului prin respectarea şi îndeplinirea cuvântului lui Dumnezeu"), *Renaştere* (educaţia revine la problematica omului, „urmărind dezvoltarea sa completă, integrală, care constă în ajutorul dat copilului să-şi asume condiţia umanităţii"), *Societatea modernă* („educaţia constă în capacitatea de a conduce fiinţa umană de la natura sa concretă la natura sa ideală") — vezi Ulman, Jacques, 1976, p.11—18.

Pedagogia lui Jean-Jacques Rousseau, centrată asupra faptului că educaţia presupune respectarea naturii specifice copilului, cu toată „posteritatea sa contradictorie", anticipează dezvoltarea *„educaţiei noi"*, relevată la graniţa dintre secolul XIX — secolul XX, afirmată deplin în prima jumătate a secolului XX. Semnificative sunt următoarele idei care marchează evoluţia pedagogiei (vezi Ulman, Jacques, 1976, p.27—135):

a) Scopurile educaţiei angajează natura specifică a copilului valorificată/valorificabilă în sensul dezvoltării şi a adaptării sale la mediul social/vezi John Dewey;

b) Organizarea educaţiei presupune „a conduce natura spre cultură", operă strategică realizabilă în diferite variante strategice (prin „subordonare faţă de viaţa spirituală"; prin „reîntoarcere la surse; prin ştiinţe pozitive şi umaniste; prin „asamblarea universalului şi a individualului"; prin „şcoala muncii"; prin acţiune supusă normelor sociale/vezi Emile Durkheim; prin „armonizarea finalităţilor sociale cu structurile individuale/vezi Jean Piaget; prin deschiderea spre educaţie permanentă);

c) Stimularea învăţării devine condiţia dezvoltării personale realizabilă prin: „eliberarea de constrângeri" în acord cu „determinarea valorilor fundamentale ale existenţei"; valorificarea dinamicii grupului; dezvol-

tarea metodelor educative considerate eficiente (non-intervenţie, autodeterminare, nondirectivitate, adaptarea didacticii la psihologia copilului şi la evoluţia psihologică a copilului, angajarea tehnicilor de acţiune/vezi Freinet; angajarea colectivităţii şcolare vezi Makarenko; angajarea învăţământului programat);

d) Dezvoltarea unor domenii ale cercetării: istoria educaţiei, sociologia educaţiei, psihologia educaţiei, psihologia învăţării.

„Noile pedagogii" sintetizează contribuţia „educaţiei noi", definind, în esenţă, acele „teorii şi practici pedagogice care în loc să se impună din exteriorul copilului se dezvoltă plecând de la nevoile acestuia, de la dorinţele şi posibilităţile sale de exprimare". Ele vizează: respectarea copilului ca „subiect epistemic"; tratarea sa nu ca „un mic adult", ci ca „o parte mică" din evoluţia omului; valorificarea ritmului său de dezvoltare, „lent şi manifest", propriu copilăriei şi fiecărui copil în parte, „articulând cele două niveluri"; reorganizarea discursului educaţiei/instruirii printr-o „deplasare instituţională" (creşterea rolului educaţiei nonformale şi informale); reorientarea obiectivelor educaţiei de la „reproducerea culturii" la „producerea" acesteia în sensul unor exigenţe socioprofesionale viitoare (Resweber, Jean-Paul, 1986, vezi p.3—9).

Pe acest fond evoluează atât „curentele pedagogice contemporane" (*pedagogia negativă, antipedagogia, pedagogia instituţională, pedagogia terapeutică, pedagogia dinamicii grupului*), cât şi „instanţele experienţei pedagogice contemporane" (*imperativele pedagogice/* ritmul, funcţiile corpului, relaţiile „ca motor al formării", grupa, subiectul; *strategiile pedagogice/*tipice pedagogiei interacţionale, pedagogiei proiectului, pedagogiei interesului, pedagogiei deşteptării, pedagogiei imaginarului, pedagogiei conflictelor, pedagogiei prin obiective) — idem, vezi p.11—118.

„Pedagogia negativă" valorifică ideea „libertăţii negative", idee lansată de Jean-Jacques Rousseau (1712—1778), care concepe educaţia conform experienţei naturale a copilului fără a conferi acesteia un scop exterior. „Şcoala de la Hamburg" (1918—1925) aplică tezele experimentate de Lev Tolstoi la Iasnaia Poliana (1859—1862) în termenii unei educaţii bazate pe autogestiune, centrată pe muncă manuală în grup, desfăşurare liberă a interesului, angajare într-o viaţă comunitară.

„Antipedagogia" depăşeşte pragul pe care pedagogia negativă l-a evitat, „punând în cauză instituţiile, tehnicile, rolurile şi funcţiile pedagogiei". Sunt relevante trei niveluri critice: a) nivelul planurilor de referinţă generală care vizează critica instituţiei şcolare (sursă de reproducere a societăţii de consum şi a inegalităţilor sociale/I. Illich; P. Bourdeau, J. C. Passeron); critica metodelor pedagogice (centrate pe transmiterea cunoştinţelor); critica profesorilor (care impun cunoştinţele); b) nivelul caracteristicilor generale care vizează critica finalităţilor externe; critica relaţiilor pedagogice care blochează libertatea de expresie a elevului; critica programelor unilaterale lipsite de practica sportului, educaţiei corporale şi verbale, artei teatrale, psihodramei, analizelor de text etc.; nivelul implicaţiilor socioculturale care vizează critica reprezentărilor şi a concepţiilor despre cunoaştere.

„Pedagogia instituţională" propune o nouă paradigmă a educaţiei care depăşeşte perimetrul instituţiei şcolare angajând resursele psihosociale ale (micro)grupului, interpretabile în sens psihanalitic (F. Oury; A. Vasquez) şi socioanalitic (M. Lobrot). Strategiile propuse deplasează relaţia pedagogică *profesor-elev* în direcţia unor noi raporturi instituţionale, şcolare (reale/vezi dimensiunea materială, organizaţională; simbolice/vezi dimensiunea inconştientului colectiv; imaginare/vezi rolul grupei care operează între rolul real şi cel imaginar) şi extraşcolare (familie, comunitate, agenţi economici etc.). Ideea instituţiei „articulează astfel un ansamblu de efecte" pe care grupa tinde să le valorifice într-o suprafaţă organizaţională revendicată altfel aproape exclusiv de şcoală.

„Pedagogia terapeutică", subiacentă „pedagogiei instituţionale", defineşte o atitudine globală necesară în condiţiile blocării relaţiei educaţionale/didactice. Strategiile propuse angajează diferite metode: nondirective („centrate pe relaţia cu clientul", vezi C. Rogers), de dezvoltare afectivă (centrate pe surprinderea efectivă a *selfului/sinelui* — vezi D. Winnicott), de cultivare a spontaneităţii (bazate pe tehnici de psihodramă — vezi J. L. Moreno).

Pedagogia „dinamicii grupului" se află la intersecţia dintre „pedagogia intituţională" şi „pedagogia terapeutică". Demersul propus angajează „grupa de pregătire"*/training group*, dezvoltată în sensul autogestiunii sau în sensul „întâlnirii afective", utilizată ca instrument de analiză *psiho-socio-terapeutică* (Rogers, Moreno, Lewin). Modelele avansate subliniază: unitatea grupei, funcţia liderului, resursele psihopedagogice rezultate din dinamica grupei, valorificabile în special în mediul şcolar.

Pe de altă parte, experienţa pedagogică impune la nivelul tuturor curentelor „imperativul raportării libertăţii la instituţie şi a instituţiei la politică" (idem,

p.68). În cazul educaţiei, miza politică reprezintă simultan şi o miză culturală („a da reperele culturale necesare în achiziţionarea structurilor ştiinţei", idem, p.121). „Noile pedagogii" angajează un asemenea model care vizează nu numai reproducerea culturii (modelul pedagogiilor clasice, tradiţionale care pune accent pe cunoştinţe/*savoir* şi capacităţi/*savoir-faire*), ci şi provocarea acesteia (printr-o activitate de educaţie care pune accent pe acţiunea de învăţare-formare/*savoir-etre* şi de formare-dezvoltare/*savoir-vivre*) — idem, p.123—125.

Noile ştiinţe ale educaţiei avansează o paradigmă a *complexităţii şi autonomiei* care angajează, în mod special (vezi Lerbet, Georges, 1995):

a) aprofundarea obiectului de studiu pe fondul extinderii acestuia „de la domeniul material până la domeniul epistemic cel mai *meta-reflexiv* şi abstract";

b) dezvoltarea teoriilor specifice la niveluri de generalitate care evoluează de la domeniul epistemic intern (teoria educaţiei, teoria instruirii, teoria curriculumului) la nivelul epistemic derivat (managementul educaţiei, planificarea educaţiei);

c) esenţializarea raporturilor dintre *subiectul*/emiţător şi *obiectul*/receptor la nivelul unui model abstract care defineşte corelaţia necesară dintre *subiectul*/educator (care iniţiază cunoaşterea prin gestiunea informaţiei-comunicării-creaţiei *pedagogice*) şi *subiectul*/educat (care dobândeşte cunoaşterea prin activitatea de receptare a mesajului şi de prelucrare a acestuia în sensul logicii învăţării şi a autoinstruirii/autoeducaţiei);

d) integrarea conceptelor pedagogice — cumulate sau fărâmiţate în/de diferite „modele polireferenţiale" — într-un cadru teoretic şi metodologic, delimitat cu rigurozitate şi flexibilitate, „care angajează dinamica internă a sistemului de educaţie dar şi toate relaţiile acestuia cu mediul" (idem, p.45) — vezi *ştiinţele pedagogice/educaţiei*.

Procesul de apariţie şi de dezvoltare a pedagogiei în România este marcat de trei etape distincte dar complementare: *A)* etapa constituirii pedagogiei ca disciplină de studiu relativ distinctă; *B)* etapa constituirii pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei (vezi *Istoria ştiinţelor în România. Pedagogia*, volum elaborat de Ştefan Bârsănescu, 1984); *C) etapa evoluţiei pedagogiei la nivelul unui discurs epistemic specific ştiinţelor pedagogice/educaţiei*.

A) Etapa constituirii pedagogiei ca disciplină de studiu relativ distinctă, realizată pe parcursul secolului al XIX-lea, este rezultatul abordării problemelor importante ale educaţiei naţionale de marile personalităţi ale epocii (Nicolae Bălcescu, Ion Heliade Rădulescu, Ion Ghica, Mihail Kogălniceanu, Titu Maiorescu etc.). În acest context pot fi evidenţiate trei contribuţii specifice:

· Simion Bărnuţiu (1808—1864), care tipăreşte un curs de pedagogie, susţinut la Universitatea din Iaşi, folosind o terminologie adecvată: *pedagogie generală, cultura formală, cultura materială, instrucţiune, program, educaţiune corporală*;

· Constantin Dimitrescu-Iaşi (1842—1923) — profesor de pedagogie la Universitatea din Iaşi — care are contribuţii esenţiale în fundamentarea legislaţiei haretiene şi prin activitatea depusă ca întemeietor şi conducător al *„Revistei pedagogice"*;

· Spiru Haret (1851—1912) — profesor de matematică şi de mecanică la Universitatea din Bucureşti, ministrul învăţământului (1897—1899; 1901—1904; 1907—1910) — considerat „ctitor al învăţământului modern românesc" prin legile propuse care promovează reforma la nivel de sistem (liceu unitar, învăţământ profesional flexibil, *seminar pedagogic*, şcoală rurală pentru adulţi etc. — vezi *Haretismul*) pe baza unei concepţii democratice despre educaţie şi pe credinţa în valorile *şcolii naţionale*.

B) Etapa constituirii pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei poate fi delimitată la nivelul primei jumătăţi a secolului XX, cu influenţe semnificative prelungite până în anii 1950—1980. Procesul de ştiinţifizare declanşat consemnează două tendinţe notabile: dezvoltarea unei pedagogii experimentale; dezvoltarea unei pedagogii fundamentate pe studiul psihologiei dar şi al eticii, filozofiei, esteticii, istoriei.

Dezvoltarea unei pedagogii experimentale presupune raportarea la modelele străine consacrate (A. Binet, W. A. Lay, E. Meumann), realizabilă prin studii de psihologia copilului (cu metode experimentale preluate, în special, din ştiinţele biologice), cu semnale pozitive (o pedagogie practică, realistă, cu propuneri avangardiste în epocă/"prelungirea învăţământului elementar până la 15—16 ani") dar şi cu limite teoretice şi metodologice evidente (conceperea pedagogiei ca psihologie aplicată, neglijarea finalităţilor, susţinerea unor excese pedocentriste).

Semnificativă este contribuţia lui Vl. Ghidionescu, 1875—1948, profesor de pedagogie la Universitatea din Cluj. În *„Introducere în pedologie şi pedagogie experimentală (1915)* este susţinută ideea trecerii de la pedagogia livrescă la pedagogia experimentală (bazată pe metode active, adaptabile la natura psiho-

fizică a elevului) pe fondul dezvoltării unor ramuri ale pedagogiei (pedagogia psihologică/fundamentarea educaţiei pe cunoaşterea copilului, pedagogia filozofică/elaborarea normelor şi a scopurilor educaţiei, pedagogia experimentală/sinteze de aplicaţii practice inclusiv în domeniul didacticii considerată „o aplicare a psihologiei la învăţământ").

Dezvoltarea unei pedagogii fundamentată pe studiul psihologiei dar şi al eticii, filozofiei, esteticii, istoriei apare ca o tendinţă reprezentativă în opera lui I. Găvănescul (1859—1949), profesor de pedagogie la Universitatea din Iaşi (*Curs de pedagogie generală*, 1899; *Istoria pedagogiei*, 1903; *Didactica generală*, 1903).

Ştiinţifizarea pedagogiei presupune dezvoltarea acesteia în trei părţi — toate adunate în jurul unui obiect de studiu comun, de interes practic, *educaţia*: a) pedagogia generală sau filozofică; b) pedagogia practică sau metodologia; c) istoria pedagogiei.

Aprofundarea celor două tendinţe în perioada interbelică permite afirmarea a două „şcoli" de gândire pedagogică:

· „Şcoala de la Cluj", bazată pe studii de psihologie experimentală, realizate sub conducerea profesorului F. Ştefănescu-Goangă (*Selecţiunea capacităţilor*; *Orientarea profesională*, 1931), cu implicarea unor psihologi importanţi: Al. Roşca (*Măsurarea inteligenţei şi debilitatea mintală*, 1930), N. Mărgineanu (*Psihologia învăţării*, 1931; *Elemente de psihometrie*, 1938; *Psihotehnica*, 1943); D. Todoran (*Psihologia educaţiei*, 1943);

· „Şcoala de la Bucureşti", bazată pe studiul idealului pedagogic şi al condiţiilor necesare educaţiei pentru adaptarea ei la specificul societăţii româneşti, realizat în diferite contexte doctrinare şi metodologice, de ordin filozofic şi sociologic, susţinute de G. G. Antonescu, D. Gusti, I. C. Petrescu, Stanciu Stoian, I. I. Gabrea, Simion Mehedinţi, dar şi de reprezentanţi ai altor centre universitare: Ştefan Bârsănescu (Iaşi), Constantin Narly (Cernăuţi), O. Ghibu (Cluj)...

a) G. G. Antonescu (1882—1953; *Pedagogia generală, 1930*; *Educaţie şi cultură*, 1935; *Pedagogia contemporană*,1935), profesor de pedagogie la Universitatea din Bucureşti, reprezentat al *pedagogiei filozofice*, evidenţiază:

· reperele necesare pentru definirea corectă a pedagogiei, ştiinţă normativă a educaţiei care, „bazându-se pe cunoaşterea naturii omeneşti şi ţinând seama de idealul către care trebuie să tindă omenirea, stabileşte un sistem de principii, după care se va îndruma influenţa intenţionată a educatorului asupra celui educat";

· *problemele fundamentale ale pedagogiei* (idealul educaţiei, conţinutul educaţiei/intelectuală, morală; socială, naţională; conţinutul şi metodele educaţiei);

· *principiile educaţiei formativ-organiciste* (*principiul educaţiei formative* vizează cunoaşterea şi valorificarea resurselor interne *ale celui educat*, respectiv *formarea* acestuia; *principiul educaţiei organiciste* vizează respectarea cerinţelor interne considerate vitale, *organice pentru* formarea-dezvoltarea *organică*, globală, integrală, *a celui educat*);

· *importanţa idealului, conţinutului, metodelor, formelor educaţiei* etc. „care trebuie să se subordoneze unor condiţiuni interne, indicate de însuşi organismul căruia ne adresăm" pentru reuşita operei de formare spirituală în condiţiile „şcolii *formativ-organiciste*";

· *sensul idealului educaţiei — personalitatea culturală* (omul creator de valori culturale) şi *morală* („latura cea mai valoroasă a fiinţei omeneşti care este conştiinţa morală");

· *scopul specific fiecărui conţinut al educaţiei*: „maturitatea de judecată" (în cazul educaţiei morale); „trecerea de la convingere la acţiune" (în cazul educaţiei morale).

b) I. I. Gabrea (1893—1976; *„Şcoala creatoare. Individualitate şi personalitate"*, 1927), profesor de pedagogie la Universitatea din Bucureşti, continuator al pedagogiei filozofice, evidenţiază:

· importanţa elaborării idealului pedagogic, plecând de la individualitate, în calitatea acesteia de fundament pe care se ridică personalitatea;

· necesitatea organizării unui *centru naţional de documentare pedagogică* funcţional prin instituţiile proiectate: bibliotecă pedagogică, muzeul pedagogic, oficiul de studii/cu trei secţii: studiul individualităţii copilului, studiul metodelor de educaţie şi învăţământ; serviciul statistic, secţia de propagandă şi relaţii;

· necesitatea „ştiinţifizării pedagogiei", idee reluată şi în studiul intitulat, în mod semnificativ, *„Pedagogia ca ştiinţă şi ca obiect de învăţământ"*.

c) C. Rădulescu-Motru (1868—1957) poate fi încadrat în curentul pedagogiei filozofice prin ideile emise despre necesitatea elaborării unui ideal al educaţiei viabil în condiţiile specifice societăţii româneşti (vezi *Vocaţia*, 1932; *Personalismul energetic*, 1927, *Românismul*, 1936). Acest ideal vizează „omul capabil de muncă statornică", activitate care îl personalizează. Iar personalitatea reprezintă cea mai înaltă însuşire a „omului de vocaţie" — „o îmbinare

de factori sufleteşti care mijlocesc o activitate liberă după norme sociale şi ideale".

d) Ştefan Bârsănescu (1895—1984; *„Pedagogia generală"*, 1932; *„Didactica"*, 1935; *„Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă a educaţiei"*; 1936; *„Tehnologia didactică"*, 1938), profesor de pedagogie la Universitatea din Iaşi, reprezentant al pedagogiei filozofice/de orientare culturală, evidenţiază:

· necesitatea definirii pedagogiei ca „ştiinţă a educaţiei, bazată pe metode obiective (observaţia sistematică, experimentul pedagogic, metoda comparată şi istorică, metoda hermeneutică) angajate în stabilirea legilor specifice domeniului, considerate legi de ordin constatativ şi determinist dar şi de ordin probabilist;

· conceperea idealului pedagogic prin raportarea acestuia la valorile sociale cele mai relevante într-o anumită societate determinată istoric;

· dezvoltarea unei *pedagogii a culturii* care definitivează normele educaţiei în funcţie de principalele *valori sociale*: *adevăr* (ştiinţă), *bine* (etică), *frumos* (estetică), *dreptate* (ştiinţele juridice), *ordine* (ştiinţele politice), *muncă productivă* (economie şi tehnologie);

· angajarea acţiunii educaţiei la nivelul unei opere ample de „pedagogizare a societăţii", care anticipează ideea educaţiei permanente;

· dezvoltarea pedagogiei generale în contextul unui sistem al ştiinţelor educaţiei care presupune promovarea unor noi ramuri şi domenii de cercetare;

· promovarea studiilor de teoria instruirii, care propun diferite tipuri de planuri de lecţie (pentru asimilarea ştiinţei şi culturii, pentru trăirea valorilor culturale, pentru pregătirea practică a elevilor).

e) Constantin Narly (1896—1956; *Istoria pedagogiei*, 1935; *Pedagogia generală*, 1938), profesor de pedagogie la Universitatea din Cernăuţi şi din Bucureşti, reprezentant al pedagogiei filozofice, evidenţiază:

· reperele necesare pentru definirea educaţiei ca *acţiune* de influenţare conştientă care angajează un ansamblu de mijloace şi dimensiuni specifice (educaţiei fizice, educaţiei voinţei, educaţiei intelectuale etc.);

· criteriile necesare pentru definirea idealului pedagogic, *personalitatea*, care reprezintă „maximum de desăvârşire într-o fiinţă umană", pe baza *individualităţii* dar şi a *socializării*;

· elementele didactice necesare pentru elaborarea unor planuri de lecţie-tip (*introducere-tratare-încheiere*).

f) I. C. Petrescu (1892—1967; *„Şcoala şi viaţa"*, 1930, *„Regionalismul educativ"*, 1931), profesor la Universitatea din Bucureşti, elev al lui G. G. Antonescu, reprezentant al *pedagogiei sociale*, evidenţiază:

· *fundamentele educaţiei* care angajează valorile specifice satului românesc — „temei al culturii naţionale" şi al unei pedagogii realiste;

· *resursele elaborării unei pedagogii ştiinţifice*, dependente de o perspectivă sociologică, necesară pentru formularea corectă a idealului educaţiei care vizează integrarea omului într-o societate reală (realizabilă nu numai prin programe cu o bază prioritar psihologică).

g) Dimitrie Gusti (1880—1955; *„Politica culturii"*, 1928; *„Politica şcolară şi culturală a satului"*, 1928), profesor de sociologie la Universitatea din Iaşi şi din Bucureşti, studiul ştiinţa şi pedagogia naţiunii (1942), evidenţiază:

· dimensiunile idealului pedagogic, care vizează „o multiplă educaţie a voinţei pentru formarea *personalităţii sociale*", în condiţiile în care este nevoie de „o nouă intelectualitate realistă şi românească";

· caracteristicile dominante ale idealului personalităţii sociale: a) voinţa de a fi ceea ce eşti, adică actualizarea maximală a potenţialului; b) voinţa de participare la viaţa socială, adică la structura şi funcţia unităţii de bază a vieţii sociale, satul românesc; c) voinţa de a crea în sânul naţiunii valori sociale şi culturale, mari şi mici — care duc la înfăptuirea naţiunii; d) voinţa de a realiza cu curaj şi sacrificii scopurile sociale şi naţionale conform celor trei rosturi amintite anterior;

· rolul metodei monografice, proprie sociologiei, indispensabilă însă în procesul de elaborare a unei politici educaţionale realiste.

h) Stanciu Stoian (1900—1984; *Din problemele localismului educativ*, 1932, 1939; *Probleme de ieri şi de azi ale pedagogie românești*, 1942; *Sociologia şi pedagogia satului*, 1943), profesor de pedagogie la Universitatea din Bucureşti, reprezentant al pedagogiei sociale (pe filiera Durkheim, Haret, Gusti), evidenţiază:

· posibilitatea conceperii pedagogiei ca „ştiinţă socială care are ca obiect mai ales menţinerea şi promovarea diferitelor unităţi sau stări sociale prin conformarea omului la anumite valori izvorâte din nevoile societăţii însăşi", raportabile la „satul românesc privit ca totalitate/„un tot de viaţă socială";

· necesitatea afirmării unor principii care corespund acestei concepţii: a) acţiunea pedagogică bazată pe cunoaşterea satului; b) idealul educaţiei orientat asupra dezvoltării personalităţii în cadrul locului şi timpului său; c) metodologia de lucru adaptată la activitatea

proprie satului, în comunitate cu lucrul cultural; d) accentuarea educaţiei practice definită ca „şcoală a muncii ";

· necesitatea implicării unor norme de politică a educaţiei, relevante prin: „proiectarea unor „unităţi de viaţă"/centre de interes adaptate comunităţii locale; activismul comunitar (adaptat localităţii), adaptarea şcolii la mediul natural şi social; „potrivirea *şcolii după realitatea umană a unui timp şi loc*".

i) Simion Mehedinţi (1869—1962; *Altă creştere*, 1919, *Şcoala poporului*, 1923), profesor de geografie la Universitatea din Bucureşti, evidenţiază, prin cercetările sale despre educaţie, integrabile în tendinţa pedagogiei sociale: a) o concepţie despre pedagogie care reprezintă, în sens larg, „grija educativă pentru popor"; b) o finalitate a educaţiei care vizează necesitatea ca absolvenţii şcolii să reprezinte nu numai absolvenţi cu diplome, ci adevărate „valori sociale"; c) o metodologie care valorifică intensiv şi extensiv resursele pedagogice şi sociale ale muncii.

j) Onisifor Ghibu (1883—1972; *Din istoria literaturii didactice româneşti*, 1916; *Cea dintâi statistică a învăţământului din România întregită*, 1925; *Prolegomene la o educaţie românească*, 1941; *Puncte cardinale pentru o concepţie românească a educaţiei*, 1944), profesor de pedagogie la Universitatea din Cluj, reprezentant al pedagogiei sociale, evidenţiază necesitatea fundamentării reformelor şcolare la nivelul unei politici a educaţiei *naţionale* angajată mai ales în „momentele istorice de cumpănă" (organizarea şcolii româneşti din Transilvania/1910—1914; fundamentarea învăţământului în limba română din Basarabia/ 1917—1918; reorganizarea învăţământului din Transilvania/după 1918), în cadrul căreia „trebuie să evităm greşeala fatală de a ne ocupa mai întâi de forme şi abia după aceea de fond".

Perioada 1945—1970 poate fi evidenţiată prin eforturile înregistrate în domeniul pedagogiei generale (Ştefan Bârsănescu, *Pedagogia generală*, 1946), teoriei educaţiei (George Văideanu, *Cultura estetică şcolară*, 1967; A. Chircev, *Bazele psihologice ale formării conştiinţei şi conduitei morale a elevilor*, 1967; A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade, coordonatori, *Contribuţii la orientarea şcolară şi profesională*), teoriei instruirii şi a evaluării (V. Bunescu, Popescu-Neveanu, sub redacţie, *Studii de didactică experimentală*, 1965; V. Bunescu, *Instruirea programată*, 1967; V. Pavelcu, *Principii de docimologie — introducere în ştiinţa examenelor*, 1969; D. Muster, *Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice*,1970; Maria Giurgea, *Didactica generală*, 1970), istoriei pedagogiei (Stanciu Stoian, *Din istoria pedagogiei româneşti*, 1969).

C) Etapa evoluţiei pedagogiei la nivelul unui discurs epistemic specific ştiinţelor pedagogice/educaţiei este realizată în anii 1970—1990, în contextul unor contribuţii academice (universitare, cercetare pedagogică), angajată:

a) la nivelul elaborării unor sinteze: Todoran, D.; Văideanu, George, sub redacţie, 1970; Ţîrcovnicu, Victor, 1975; Todoran, Dimitrie, coordonator, 1982, Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr, coordonatori, 1984, 1988; Radu, Ion, T. (coordonator), 1986, Nicola, Ioan, 1992, 1994, 1996; Neculau, Adrian; Cozma, Teodor, coordonatori, 1994; Bontaş, Ioan, 1995, Surdu, Emil, 1995, Ionescu, Miron; Radu, Ion, coordonatori, 1995, Oprescu, Nicolae, 1996, Cucoş, Constantin, 1996, 1998 (coordonator); Cristea, Sorin 1996, A, 1997; Macavei, Elena, 1997; Jinga, Ioan; Istrate, Elena (coordonatori), 1998; Cucoş, Constantin (coordonator), 1998;

b) la nivelul unor domenii ale ştiinţelor pedagogice/ educaţiei:

· *probleme fundamentale ale educaţiei/teoria educaţiei:* Şafran, O., 1971; Chircev, A., 1974; Barna, Andrei, 1995; Călin, Marin, 1995, Cristea, Sorin 1996, A, 1999; Toma, Steliana, 1983, 1994, Salade, Dumitru, 1995, 1997; Cristea, Mircea, 1994; Vlădulescu, Lucia, 1996; Popovici, Dumitru, 1998; Ionescu, Miron (coordonator), 1998; Joiţa, Elena, 1999;

· *didactică generală/teoria instruirii*: Cerghit, Ioan, 1976, 1980, 1983, 1997; Oprea, Olga, 1979, Ionescu, Miron, 1974, 1979, 1995 (coordonator), Radu, Ion, T., 1978; Ţîrcovnicu, Victor, 1981; Neacşu, Ioan, 1985; Bunescu, Vasile, 1995; Străchinaru, Ion, 1995, Noveanu, Eugen, 1974, 1983;

· *teoria proiectării*: Roman, Ioan; Popescu, Pelaghia, 1983, Potolea, Dan, 1986, 1988, 1989; Jinga; Ioan, Negreţ, Ioan, 1994, 1999; Pâslaru, Vl., Crişan, Alexandru, 1994, Ungureanu, Dorel, 1999;

· *teoria evaluării*: Muster, Dumitru, 1970; Radu, Ion, T., 1981; Lisievici, Petru, 1997;

· *istoria pedagogiei*: Zaharian, Ermona, 1971; Stoian, Stanciu, 1976; Stanciu, Ion, Gh., 1977, 1983, 1995;

· *sociologia educaţiei/pedagogie socială*: Ţopa, Leon; Truţer, Tiberiu, 1972; Păun, Emil, 1974, 1982, 1999; Miftode, Vasile, 1976; Neculau, Adrian, 1983, 1994; Cazacu, Aculin, 1992, Vlăsceanu, Lazăr, 1995, Stănciulescu, Elisabeta, 1996; Ionescu, Ion, I., 1997, Cristea, Sorin; Constantinescu, Cornel, 1998;

· *psihologia educaţiei/pedagogie psihologică*: Cosmovici, Andrei (coordonator), 1972; Zlate, Mielu,

1972, Todoran, Dimitrie, 1974, Radu, Ion, 1974; Radu, Nicolae 1976, 1981; Kulcsar, Tiberiu, 1978, Holban, Ioan (coordonator), 1978, 1995; Pavelcu, Vasile, 1981, Dimitriu, Emilian, 1982; Neculau, Adrian, 1983; Golu, Pantelimon, 1985; Mitrofan, Nicolae, 1988; Mureşan Pavel, 1980, 1990, Neacşu, Ioan, 1985, 1990, 1999; Golu, Mihai, 1993, Dragu, Anca, 1995; Matei, N. C., 1995; Cosmovici, Andrei; Iacob, Luminiţa (coordonatori), 1999;

· *politica educaţiei*: Vlăsceanu, Lazăr, 1979, 1995; Văideanu, George, 1988, 1996, Bîrzea, Cezar, 1994; Miroiu, Adrian (coordonator), 1998; Marga, Andrei, 1999;

· *filozofia educaţiei:* Goian, Gheorghe, 1994, Petru, Ioan, coordonator, 1994, Sălăvăstru, Constantin, 1994, Cucoş, Constantin, 1995, Antonesei, Liviu, 1996;

· *pedagogia comparată*: Iliescu, Vasile; Nicolescu, Viorel; Sacaliş, Nicolae, 1977; Nicolescu, Viorel, 1983;

· *managementul educaţiei:* Popescu, Vasile, 1973, Andrei, Nicolae; Dumitrescu, Ion, 1983; Jinga, Ioan, 1983, 1993; Cristea, Sorin 1994, 1996, B, D;

· *orientarea şcolară şi profesională* (Holban, Ion,1973; Chircev, A.; Salade D., coordonator, 1976; Ghivirigă, Mihai, 1976; Drăgan, Ion; Ozunu, Dumitru; Tomşa, Gh. (coordonator), 1996; Tomşa, Gh., 1999;

· *pedagogia elevilor cu aptitudini speciale*: Jigău, Mihai,1994; Creţu, Carmen, 1996;

· *pedagogia preşcolară*: Popescu Eugenia, coordonator, 1994; Şovar, Rodica; Bălaşa, Florica, 1996; Dima Silvia (coordonator), 1997;

· *pedagogia învăţământului special/psihopedagogie specială*: Păunescu, Constantin, 1973, 1976, 1994; Străchinaru, Ion, 1994; Lăscuş, Voicu, 1994; Verza Emil, 1973, 1982, 1992;

· *pedagogia adultului*: Bunescu, Gheorge (coordonator), Alecu, Gabriela; Badea, Dan, 1997, Schifirneţ, Constantin, 1997; Vinţanu, Nicolae, 1998;

· *informatizarea învăţământului*: Noveanu, Eugen, 1994, Noveanu, Dragoş, 1997...

Vezi Educaţia, Didactica generală, Gândirea pedagogică, Teoria educaţiei, Teoria instruirii.

PLANIFICAREA EDUCAŢIEI/ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

Planificarea educaţiei/învăţământului reprezintă o activitate de proiectare a dezvoltării sistemului de învăţământ realizată în contextul „menţinerii raporturilor complexe, interne şi externe, în stare de echilibru satisfăcător în circumstanţe pe cale de schimbare dinamică"(vezi Coombs, Ph. H., 1970, p.16).

Conţinutul conceptului de planificare a educaţiei/învăţământului poate fi delimitat în funcţie de resursele temporale şi spaţiale prevăzute special pentru realizarea unor obiective pedagogice determinate la nivel social şi individual. Din această perspectivă planificarea educaţiei/învăţământului marchează un tip de proiectare realizabil, de regulă, pe termen mediu, deosebit de *prognoza* educaţiei/învăţământului (orientată pe termen lung) şi de *programele* educaţiei/învăţământului, angajate pe termen scurt (vezi Miftode, Vasile, 1976, p.77—107).

Evoluţia conceptului reflectă măsura în care planificarea este implicată în rezolvarea raportului dintre dezvoltarea socială globală (economică, politică, culturală) şi cererea de educaţie organizată în mod sistematic. Sunt evidente astfel trei momente semnificative: *a)* lansarea planificării educaţiei/învăţământului ca instrument de administrare a şcolii, aplicabil după modelul proceselor de producţie industrială (prima jumătate a secolului XX); *b)* promovarea planificării educaţiei/învăţământului ca factor al creşterii economice, implicat mai ales în domeniul pregătirii profesionale (anii 1950—1960); *c)* afirmarea planificării învăţământului/educaţiei la nivelul unui demers interdisciplinar specific ştiinţelor pedagogice/educaţiei (în special după înfiinţarea, la nivel de UNESCO, a Institutului de Planificare a Educaţiei, Paris, 1964) — vezi De Landsheere, Viviane, 1992, p.689—690.

Modelele de planificare a educaţiei/învăţământului, dezvoltate la nivel teoretic şi practic, reflectă evoluţiile conceptuale consemnate dar şi „comenzile sociale", conjuncturale sau circumstanţiale (vezi Husen, T.; Postelthwaite, *The International Encyclopedia of Education*, 1985, p.3923—3927).

a) Modelul expansiunii educaţiei propune dezvoltarea învăţământului printr-un proces de creştere, care permite extrapolarea calităţilor dar şi a defectelor sistemului.

b) Modelul proiectării demografice a educaţiei propune dezvoltarea învăţământului în funcţie de fenomenele de creştere a populaţiei înregistrate la diferite intervale de timp.

c) Modelul raportării educaţiei la necesarul de forţă de muncă propune dezvoltarea învăţământului conform cererilor provenite, în special, din domeniul economiei.

d) Modelul valorificării investiţiilor în educaţie propune dezvoltarea învăţământului prin orientarea resurselor pedagogice în direcţia perfecţionării *capitalului uman*.

e) Modelul calităţii educaţiei propune dezvoltarea învăţământului în sens managerial la nivelul raportului dintre obiectivele pedagogice asumate — activităţile propuse — produsele realizate.

Planificarea cantitativă corespunde primelor trei modele de proiectare a educaţiei şi învăţământului. Ea este tipică, mai ales, anilor 1950—1960, supralicitând ideea expansiunii educaţiei prin suplimentarea resurselor pedagogice, în special a celor de ordin financiar. Evaluările efectuate, inclusiv în cazul unor reforme şcolare, realizate, în special, în ţările în curs de dezvoltare demonstrează faptul că succesul planificării învăţământului nu depinde numai de bani „care nu pot garanta o creştere semnificativă a randamentului şcolar" (vezi De Landsheere, Viviane, 1993, p.693).

Planificarea calitativă dezvoltă modelul valorificării investiţiilor în educaţie în contextul optimizării raportului dintre obiectivele pedagogice asumate şi rezultatele obţinute, evaluabile la diferite intervale de timp, la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ.

Planificarea calitativă angajează „pilotajul sistemului şcolar" prin crearea „unui dispozitiv de supraveghere care declanşează alarma în cazul apariţiei unor disfuncţionalităţi". Un astfel de instrument susţine *pilotajul administrativ* (realizabil din perspectiva dispoziţiilor reglementare) şi în mod special *pilotajul formativ* (realizabil din perspectiva „testelor criteriale", centrate pe obiective) şi *pilotajul randamentului şcolar* (realizabil din perspectiva „testelor normative" opuse dar şi complementare „testelor criteriale") — vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.225.

Prin instrumentul *pilotajului*, planificarea educaţiei „stabileşte în ce măsură sistemul educativ răspunde nu numai la exigenţele *calităţii* (în termenii raportului *intrare-ieşire)*, ci şi la exigenţele *coerenţei* şi ale *echităţii* pedagogice şi sociale (în termeni de politică a educaţiei, vezi raportul *finalităţi-activităţi-strategii*).

A planifica educaţia în sens calitativ presupune „a lua decizii bazate pe informaţii riguroase şi actuale" care asigură stabilirea relaţiei optime între: resursele pedagogice investite — condiţiile de realizare a procesului de învăţământ/şi ale activităţii de *învăţare* — rezultatele obţinute, pilotate şi evaluate *formativ* în termeni de cunoştinţe şi de capacităţi dobândite de elevi (vezi De Landsheere, Viviane, 1993, p.694).

Perfecţionarea planificării calitative solicită „o strategie care să pună mai puţin accentul pe expansiunea sistemului şi a procesului de învăţământ — oricare ar fi ea". Soluţiile eficiente la scară pedagogică şi socială trebuie să vizeze, în mod special, „raportarea planificării educaţiei la schimbare şi la adaptare, acţiune posibilă şi necesară prin: a) definirea mai precisă a obiectivelor; b) integrarea mai rapidă a noilor structuri corespunzătoare finalităţilor asumate; c) pilotarea şi evaluarea prioritar formativă a rezultatelor; d) renovarea stilului şi a modalităţilor de conducere, angajate în sens managerial; e) intensificarea cercetărilor la nivelul „transformărilor interne ale sistemului" (vezi Coombs, Philip, H., 1970, p.63—70).

Vezi Managementul organizaţiei şcolare, Politica educaţiei.

PLANUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Planul de învăţământ reprezintă un document oficial de proiectare globală a conţinutului instruirii, care stabileşte, *conform criteriilor valorice/pedagogice adaptate la nivel de politică a educaţiei*:

a) obiectivele pedagogice generale valabile la nivelul întregului sistem de învăţământ;

b) obiectivele pedagogice specifice valabile pe niveluri şi trepte de învăţământ;

c) numărul de ore maxim rezervat instruirii *formale*/şcolare în cadrul fiecărei trepte de învăţământ;

d) obiectele de învăţământ studiate pe niveluri, trepte şcolare;

e) succesiunea obiectelor de învăţământ pe ani şcolari;

f) numărul de ore săptămânal rezervat fiecărui obiect de învăţământ în contextul structurii anului şcolar;

g) ofertele de educaţie nonformală realizabile în contextul *timpului real* de învăţare al elevului.

Caracteristicile generale ale planului de învăţământ definesc criteriile pedagogice, angajate la nivel de politică a educaţiei, care asigură:

a) abordarea globală/sistemică a conţinutului instruirii în vederea valorificării depline a tuturor resurselor pedagogice existente pe verticala şi pe orizontala sistemului (vezi elaborarea unui plan de învăţământ unitar);

b) alegerea obiectelor de învăţământ în sens *disciplinar*, *intradisciplinar*, *interdisciplinar*, *transdisciplinar*, în conformitate cu finalităţile *macro-* şi *micro*structurale, stabilite la nivel de sistem şi de proces;

c) succesiunea disciplinelor de învăţământ, proiectată liniar, concentric, modular, în conformitate cu structura de adaptare internă a sistemului stabilită prin *Legea Învăţământului*;

d) repartizarea resurselor de timp disponibil pentru realizarea activităţilor didactice şi educative în cadrul anului şcolar, trimestrial/semestrial şi săptămânal, la nivel de *instruire formală* şi *nonformală*.

Planul de învăţământ, în calitatea sa de document oficial de politică a educaţiei, reflectă criteriile de proiectare a conţinutului definite la nivelul obiectivelor generale ale procesului de instruire. El valorifică structura de organizare a sistemului de învăţământ care fixează limitele de realizare a „trunchiului comun de cultură generală" şi deschiderile posibile pe verticala treptelor şcolare şi pe orizontala *calendarului* şi a *orarului şcolar*.

Criteriile de proiectare a instruirii vizează elaborarea unui *plan de învăţământ sistemic, optim, strategic* în concordanţă cu valorile manageriale, angajate, în mod obiectiv, în special, în cazul realizării reformelor şcolare (vezi Cristea, Sorin, 1994, p.35—42).

Caracterul sistemic al planului de învăţământ presupune: *proiectarea globală a conţinutului instruirii* (de exemplu, elaborarea planului de învăţământ unitar pentru clasele I—XII) necesară pentru a asigura: continuitatea între nivelurile şi treptele şcolare; interdependenţa dintre obiectele de învăţământ, programate pe verticala şi orizontala sistemului; deschiderea spre educaţia permanentă (includerea în planul de învăţământ a modulelor de *instruire nonformală* concepute ca programe facultative oferite mai ales în domeniul educaţiei estetice, educaţiei fizice, educaţiei profesionale etc.).

Caracterul optim al planului de învăţământ presupune valorificarea exigenţelor activităţii de *proiectare curriculară a conţinutului instruirii*, posibilă prin: implicarea obiectivelor generale la nivelul obiectivelor specifice fiecărei trepte şi discipline de învăţământ; anticiparea corespondenţelor pedagogice necesare între obiectivele specifice şi celelalte elemente ale procesului de învăţământ: *conţinutul-metodologia-evaluarea*; orientarea tuturor resurselor adaptabile la reuşita viitoarelor activităţi didactice.

Caracterul strategic al planului de învăţământ presupune angajarea deplină a resurselor fiecărei vârste psihologice în perspectiva (auto)dezvoltării sale permanente în condiţii de creativitate pedagogică superioară.

Elaborarea planului de învăţământ angajează decizia de politică educaţională în activitatea de identificare a disciplinelor de învăţământ necesare pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale stabilite la nivel macrostructural. Criteriile de alegere au în vedere *importanţa pedagogică a fiecărei discipline de învăţământ în raport cu: vârsta psihologică a elevilor*; resursele culturale *generale — de profil — de specialitate/profesionale*; posibilităţile de interacţiune, realizabile pe verticala şi pe orizontala sistemului; normele de igienă a învăţării, obiectivate în cadrul orarului şcolar şi al timpului real disponibil pentru studiul individual eficient.

Alegerea disciplinelor de învăţământ valorifică, prin tradiţie, standardele de organizare academică a cunoaşterii ştiinţifice (de exemplu, denumirea ştiinţei particulare — *chimie*; denumirea obiectului de învăţământ — *chimie*).

Evoluţia ştiinţei moderne şi contemporane determină *restructurarea criteriilor de definire a disciplinelor de învăţământ* prin raportarea acestora la noi domenii de cercetare interdisciplinară (biofizică, biochimie, istorie-geografie, psihopedagogie etc.), transdisciplinară (educaţie tehnologică, educaţie civică, educaţie ecologică etc.) sau la noi paradigme de cercetare (vezi obiectele sau *modulele* de instruire rezultate din aplicarea matematicii, informaticii, managementului etc.).

Analizele realizate la nivel de UNESCO, încă din anii 1960—1970, delimitează *trei coordonate de planificare interdisciplinară a conţinutului instruirii*: *verticală — orizontală — transversală* (vezi D'Hainaut, L., 1981, p.211—216).

Coordonata de organizare verticală a planului de învăţământ care promovează *proiectarea intradisciplinară* a conţinutului instruirii elimină tendinţa de fărâmiţare a unui domeniu de studiu în mai multe discipline şcolare, asigurând integrarea acestora la nivelul unei singure discipline şcolare superioare (vezi, în învăţământul primar: *scriere, citire, lectură, compunere — limba română*; în învăţământul liceal: *logica, etica, epistemologia, istoria filozofiei — filozofia generală*).

Coordonata de organizare orizontală a planului de învăţământ promovează *proiectarea interdisciplinară* a conţinutului instruirii care vizează integrarea conceptelor şi a principiilor studiate în cadrul mai multor domenii ştiinţifice (ştiinţele naturii, ştiinţele sociale, educaţia estetică etc.) în cadrul unor discipline şcolare complexe (fizică-chimie; biochimie; istorie-geografie; psihopedagogie etc.) sau aplicarea limbajului matematic sau informatic în diferite domenii de cunoaştere şi de activitate (vezi disciplinele sau modulele de instruire rezultate în acest context).

Coordonata de organizare transversală a planului de învăţământ promovează perspectiva de *proiectare pluridisciplinară* a conţinutului instruirii care permite

abordarea unor probleme complexe, existente la nivelul naturii sau al societăţii, probleme incluse sub genericul „noile educaţii" (educaţia ecologică, democratică, demografică etc.) sau în cadrul unor teme globale (apa, aerul, clima, poluarea, populaţia, sănătatea, democraţia, drepturile omului etc.).

Aceste probleme solicită integrarea unor concepte, principii, legi care acţionează în diferite ştiinţe particulare. Colaborarea, întrepătrunderea, interacţiunea şi chiar coordonarea lor efectivă este realizabilă, în plan metodologic, la nivelul unor noi discipline de învăţământ cu resurse *informativ-formative* superioare.

Operaţionalizarea planului de învăţământ presupune valorificarea celor trei axe de organizare a instruirii analizate anterior. Aceasta presupune asumarea unor decizii manageriale, adaptabile în diferite contexte pedagogice şi sociale:

a) stabilizarea trunchiului comun de cultură generală/formare de bază a personalităţii elevului, valabil pe verticala sistemului de învăţământ;

b) asigurarea raporturilor pedagogice optime între *cultura generală — de profil — de specialitate/profesională*, pe verticala şi pe orizontala sistemului;

c) descentralizarea programelor curriculare prin integrarea ofertelor de instruire nonformală în structura planului de învăţământ, realizabilă în perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei;

d) elaborarea principiilor orarului şcolar — la nivel de politică a educaţiei — în termenii optimizării raportului dintre *timpul oficial* investit în instruirea formală/şcolară şi *timpul real* necesar elevului pentru învăţarea şcolară şi extraşcolară *eficientă*.

Vezi **Conţinutul procesului de învăţământ, Curriculum, Proiectarea pedagogică.**

POLITICA EDUCAŢIEI

Politica educaţiei desemnează un ansamblu de decizii şi de strategii adoptate la nivel de stat/public în vederea determinării direcţiilor principale de proiectare şi de realizare a activităţilor de *formare-dezvoltare* a personalităţii în cadrul unor instituţii specializate, integrate/integrabile în sistem. Realizarea sa presupune o anumită *compatibilitate* necesară între *opţiunile educaţionale fundamentale* — asumate la nivel de *finalităţi pedagogice* — şi *activităţile* declanşate sau care urmează să fie declanşate — la nivelul unor acţiuni eficiente în anumite condiţii concrete de timp şi spaţiu (vezi De Landsheere, Viviane, 1992, p.21; Girod, Rogers, 1981).

Documentele oficiale de politică a educaţiei (Legea Învăţământului, Statutul cadrelor didactice, Regulamentele instituţiilor, Planul de învăţământ, Programele curriculare etc.) definesc:

a) finalităţile pedagogice macrostructurale (ideal, scopuri);

b) finalităţile pedagogice microstructurale (obiectivele generale, specifice) „pe care sistemul pretinde că le va îndeplini";

c) funcţiile organizaţiei şcolare care vizează „uniformizarea" personalităţilor (prin *trunchiul comun de cultură generală* propus în „şcoala de bază") dar şi „diferenţierea personalităţilor" (prin *curriculum de profil* şi *specializat* care pregăteşte „inserţia profesională într-o societate cu o anumită diviziune a muncii");

d) activităţile (acţiunile şi strategiile necesare pentru realizarea efectivă a finalităţilor şi a funcţiilor la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.768—774).

O politică a educaţiei coerentă presupune asigurarea unei concordanţe manageriale între finalităţile (şi funcţiile) angajate („*politics of education*") şi activităţile/acţiunile concertate pentru realizarea finalităţilor („*policy of education*"). *Finalităţile* reflectă valorile fundamentale adoptate, definite la nivel de filozofie a educaţiei. *Activităţile/acţiunile* traduc finalităţile în fapte pedagogice semnificative prin elaborarea unui *curriculum determinat* şi stabilirea unor măsuri sociale, economice, administrative, adecvate (vezi De Landsheere, Viviane, 1992, p.23).

Analiza politicii educaţiei din perspectiva finalităţilor pedagogice permite evidenţierea opţiunilor fundamentale, macrostructurale, valabile la scara întregului sistem: orientările generale (filozofice, sociologice, economice, manageriale) — principiile de organizare şi de valorificare integrală a resurselor pedagogice (materiale, umane, financiare, informaţionale) — criteriile de proiectare a planului de învăţământ, a programelor curriculare formale şi nonformale — strategiile de evaluare realizabile periodic, conform unor standarde naţionale.

Proiectarea politicii educaţiei angajează trei etape succesive care vizează elaborarea demersului teoretic (susţinut la limita dintre filozofia şi managementul educaţiei), experimentarea deciziilor macrostructurale — generalizarea soluţiilor optime la scara întregului sistem în sensul orientărilor generale adoptate (de exemplu, egalizarea şanselor de reuşită şcolară; democratizarea educaţiei; informatizarea învăţământului etc.) — vezi Legrand, Louis, 1977, 1988.

Analiza politicii educaţiei din perspectiva realităţii pedagogice, care traduce în practică finalităţile proiectate, presupune evaluarea activităţii de planificare normativă-strategică-operaţională-administrativă a resurselor existente la nivel de sistem şi de proces.

Saltul de la filozofia educaţiei la planificarea educaţiei/învăţământului angajează intervenţia unor structuri de decizie operaţională (vezi *conducerea şcolii, managementul organizaţiei şcolare*) care vizează valorificarea resurselor pedagogice existente dar şi a unor factori de presiune sau de negociere (consilii consultative, sindicate profesionale, grupuri reprezentând comunitatea locală etc.) care apreciază calitatea raporturilor dintre „intenţiile declarate" şi „realizările efective". În acest context, o politică a educaţiei eficientă angajează „programe care devin viabile prin acumularea adaptărilor la resursele existente şi chiar la rutinele birocratice" (vezi De Landsheere, Viviane, 1992, p.31—34).

Analiza politicii educaţiei *ca posibilă disciplină specifică, integrabilă la nivelul ştiinţelor pedagogice*, presupune delimitarea unui anumit domeniu de cercetare care vizează modalităţile de elaborare a deciziilor necesare pentru funcţionarea optimă a sistemului şi a procesului de învăţământ. Acest demers devine necesar în condiţiile în care *politica educaţiei* apare deja ca disciplină academică obligatorie — la nivelul studiilor aprofundate/*master*, în cadrul secţiei de ştiinţele pedagogice/educaţiei — şi opţională, la nivelul planului *Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic*.

În *sens practic*, politica educaţiei constituie o sferă de activitate socială integrată în domeniul vieţii publice, domeniu manifestat „printr-o varietate de forme, incluzând legi, ordonanţe, decizii, ordine ale executivului, decizii ale administratorilor sau chiar înţelegeri nescrise despre ceea ce trebuie făcut". Pe de altă parte, politica educaţiei, reflectă la nivel particular semnificaţiile pe care le-a dobândit politica publică în calitatea sa de activitate socială care vizează: a) un ansamblu de decizii „privitoare la ţeluri sau preferinţe deosebite de deciziile referitoare la mijloacele de a atinge scopurile"; b) un ansamblu de decizii „privitoare şi la scopuri şi la mijloacele" necesare pentru atingerea lor; c) un ansamblu de decizii „care se referă la obiective de perspectivă sau la direcţii generale ale acţiunilor guvernamentale care servesc drept ghiduri pentru o acţiune cu rezultat imediat în cazuri specifice" (vezi Plano, Jack, C.; Riggs, Robert, E.; Robin, Helenan, S., 1993, p.115).

Politica educaţiei include, astfel, ansamblul deciziilor care vizează realizarea optimă a activităţilor proiectate la nivelul sistemului de învăţământ, decizii incluse în diferite documente oficiale: legea învăţământului, statutul personalului didactic, regulamente de funcţionare a şcolii (la nivel primar, secundar etc.), hotărâri, ordine, dispoziţii de aplicare a cadrului normativ (în plan naţional, teritorial şi local) etc.

În *sens teoretic*, politica educaţiei poate fi interpretată ca o ştiinţă pedagogică pe cale de formare la nivelul unor raporturi de colaborare stabilite între diferite discipline de graniţă: *teoria educaţiei — filozofia educaţiei — managementul educaţiei — sociologia educaţiei — economia educaţiei*.

Această nouă ştiinţă pedagogică valorifică semnificaţiile clasice conferite *politicii*, în general: a) activitatea de conducere a statului şi de determinare a formelor sale de realizare; b) ansamblul domeniilor publice şi particulare care prezintă interes pentru stat, angajând resursele şi posibilităţile manageriale şi administrative ale acestuia (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1998, p.799).

Obiectul de studiu specific domeniului politicii educaţiei vizează sectorul deciziilor macrostructurale care angajează, în mod explicit, responsabilitatea statului în proiectarea şi realizarea activităţilor de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii. În această accepţie, „nu există politică a educaţiei decât în măsura în care există un *Stat* indiferent de cum ar fi el organizat" (centralizat, federal, la nivel regional etc.). Politica educaţiei presupune astfel „o colectivitate organizată şi texte oficiale, definite în mod explicit, care reglează condiţiile de funcţionare ale unei şcoli sau ale unui ansamblu de şcoli" (ibidem).

În acest context, se vorbeşte despre „politicile educative care constituie branşa cea mai importantă a politicilor publice". În condiţiile societăţii moderne, ele reprezintă opera socială a statului, proiectată global de la nivelul ministerului educaţiei/învăţământului, cu posibilitatea implicării contractuale sau consensuale a altor ministere (cultură, economie, agricultură, sănătate, armată etc.) şi chiar a „unei mulţimi foarte variate de instituţii publice şi private", angajate, de regulă, în probleme de pregătire şi de integrare profesională. În ultimele decenii aceste politici educative au ca miză socială perfecţionarea sisternului de învăţământ, privit în sens larg şi în sens restrâns, cu accente specifice direcţionate la nivelul învăţământului primar şi secundar, pe de o parte şi al învăţământului superior/universitar, pe de altă parte (vezi *Dictionnaire de la vie politique et sociale*, 1993, p.156—161).

Principala acţiune exercitată în termeni de politică a educaţiei este concentrată la nivelul funcţiilor care demonstrează consecinţele sociale şi pedagogice ale activităţilor de *formare-dezvoltare* a personalităţii realizate la nivelul instituţiilor/organizaţiilor şcolare. Orice politică a educaţiei implică definirea finalităţilor macrostructurale (idealul educaţiei, *scopurile* educaţiei) şi microstructurale (*obiectivele pedagogice/educaţiei* — generale şi specifice/intermediare), care marchează *orientările* fundamentale/de bază, valabile la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ, *orientări* realizabile conform funcţiilor angajate, în mod obiectiv, în contextul instituţiilor/organizaţiilor şcolare.

Fundamentele oricărei activităţi de proiectare a educaţiei sunt plasate, astfel, la nivelul funcţiilor de bază pe care le îndeplineşte, în mod obiectiv, instituţia sau organizaţia şcolară. Pe de o parte, politica educaţiei traduce, la nivelul finalităţilor, *funcţiile pedagogice ale şcolii: a)* funcţia de transmitere, de la o generaţie la altă generaţie, „a unui ansamblu de comportamente şi judecăţi (n.n. — de valoare) care caracterizează o cultură naţională sau locală"; *b)* funcţia de inserţie profesională a absolvenţilor „într-o societate caracterizată printr-o anumită diviziune a muncii". Pe de altă parte, politica educaţiei traduce, la nivelul finalităţilor, *funcţiile sociale ale şcoli*: a) funcţia de *unificare*, realizată, în termeni de consens, conform intereselor pedagogice generale ale societăţii (*nu* în raport de unele ideologii totalitare); b) funcţia de *diferenţiere*, realizabilă în termeni de dezbatere necesară pentru respectarea intereselor pedagogice individuale şi de grup, în contextul valorificării unor condiţii particulare determinate în timp şi spaţiu (vârstă, opţiuni şcolare şi profesionale, interese comunitare/naţionale, teritoriale şi locale, resurse disponibile sau pe cale de a fi disponibile, experienţe dobândite în sens *formal-nonformal*, specificul comunităţii locale etc.) — idem, p.799, 800.

Principiile angajate la nivel de politică a educaţiei, în contextul proiectării sistemelor moderne de învăţământ, beneficiază, de regulă, de un consens general, valabil atât prin forma de exprimare, cât şi prin fondul conţinut: caracterul unitar al educaţiei, caracterul naţional al învăţământului, egalizarea şanselor de reuşită şcolară şi socială prin intermediul unui învăţământ de calitate; dezvoltarea cunoştinţelor de bază; pregătirea adaptată în direcţia inserţiei profesionale...

Diferenţele care apar sunt legate de „condiţiile în care aceste principii trebuie să fie puse în practică (...) dependente atât de contextul socioeconomic, cât şi de ideologiile care însoţesc acest context". Un exemplu în această direcţie îl constituie principiul egalizării şanselor la o educaţie de calitate, conceput în mod diferit în cadrul unei politici a educaţiei care pune accent pe: a) o *formare-dezvoltare* generală prelungită (tendinţă care predomină în proiectarea sistemelor moderne de învăţământ); b) competiţie şi selectivitate (încurajând astfel, în mod direct sau printr-o „ideologie ascunsă", ceea ce sociologii educaţiei au numit funcţia de reproducere a inegalităţilor prin şcoală (idem, p.801, 802).

Un domeniu aparte care probează consistenţa politicii educaţiei este cel *al reformelor şcolare*. Problematica acestui tip superior de schimbare a sistemului de învăţământ — în orientare/finalităţi, structură şi conţinut — este situată la linia de intersecţie dintre politica educaţiei, pe de o parte, şi sociologia şi filozofia educaţiei, pe de altă parte. Astfel, „politica educaţiei este întotdeauna dominată de o concepţie despre om şi despre funcţionarea societăţii" care se regăseşte la nivelul structurii idealului educaţiei (idem, p.802). În acest context, „orice reformă temeinic pregătită — şi cu atât mai mult un proiect vizând primele decenii ale secolului al XXI-lea — are nevoie de o fundamentare filozofico-pedagogică. O lucrare de filozofie a educaţiei de mâine va trebui să acorde o atenţie deosebită finalităţilor şi fundamentării lor" (Văideanu, George, 1988, p.178).

În acelaşi timp, politica reformelor şcolare valorifică principiile consacrate la nivelul teoriilor şi al practicilor de planificare calitativă a educaţiei. Aceste principii definesc etapele necesare în proiectarea schimbărilor majore care angajează parcurgerea următoarelor patru demersuri: a) demersul *normativ* care presupune asumarea deciziei în favoarea reformei şcolare, la nivel de politică a educaţiei, nivel situat la vârful sistemului de educaţie/învăţământ; b) demersul *strategic* — care presupune elaborarea unei concepţii strategice — cu o „fundamentare filozofico-pedagogică" — în legătură cu schimbarea calitativă a sistemului de învăţământ în planul finalităţilor, structurii de organizare şi a conţinutului procesului de instruire; c) demersul *operaţional* — care presupune aplicarea pe termen scurt a unor măsuri de îmbunătăţire a sistemului şi a procesului de învăţământ în paralel cu îmbunătăţirea concepţiei strategice, urmare a dezbaterilor realizate la nivelul întregii comunităţi educative naţionale; d) demersul *administrativ* — care presupune traducerea juridică a concepţiei strategice (îmbunătăţite în urma dezbate-

rilor, realizate la nivelul întregii comunităţi educative naţionale) într-o *lege* de (re)orientare a sistemului de învăţământ numită uneori chiar *lege a reformei* învăţământului (vezi Legrand, Louis, 1973, 1988; Soumelis, Constantin, 1989).

Problematica politicii educaţiei este abordată *la nivel internaţional* în cadrul unei instituţii specializate de anvergură: *UNESCO*. Programele lansate în ultimele decenii reprezintă tipuri de reacţii globale, zonale, naţionale care angajează soluţii de ordin pedagogic susţinute de experţi şi consultanţi specializaţi, în mod special, în domeniul planificării calitative a educaţiei. Este conturată astfel politica educaţiei necesară în perspectiva secolului XXI, relevantă prin: *atitudini* şi *valori* (respectul faţă de sine şi faţă de celălalt; grija faţă de mediul natural şi social; ataşamentul faţă de ideea de echitate, dreptate, pace, deschidere spirituală, solidaritate); *cunoştinţe* (aplicabile în domeniul social, legate de ideea de egalitate, pace, dezvoltare); *competenţe* (gândire critică, imaginaţie, cooperare, afirmare de sine, toleranţă, participare) — vezi Văideanu, George, 1996.

Principiile de elaborare a politicilor şi strategiilor naţionale privind educaţia sunt prezentate la Congresul Internaţional UNESCO, intitulat *Planificarea şi managementul dezvoltării învăţământului* (Mexic, 1990): 1) asigurarea dreptului la educaţie ca factor al dezvoltării personale şi al pregătirii pentru participarea la procesele politice sociale şi de producţie; 2) crearea condiţiilor necesare pentru ca educaţia de calitate să devină accesibilă tuturor; 3) realizarea educaţiei într-un proces permanent, adaptabil la transformările profunde angajate în toate domeniile vieţii sociale (vezi *Libertatea în educaţie. Culegere de texte din Declaraţii şi Convenţii Internaţionale*, 1994, p.32, 33).

În contextul evenimentelor *geopolitice*, înregistrate la scară mondială, trebuie remarcate linii de politică a educaţiei promovate în ţările aflate în tranziţie în Europa Centrală şi de Est: a) *idealul* educaţiei: salt axiologic spre formarea personalităţii creatoare şi autonome, adaptabilă în cadrul unui pluralism cultural, economic, politic, religios etc.; b) *scopurile* educaţiei: salt axiologic spre *egalizarea şanselor*, într-o şcoală democratică proiectată „pe măsura personalităţilor"; c) *obiectivele generale* ale procesului de învăţământ: salt axiologic spre *învăţarea inovatoare*; d) *strategia* dezvoltării educaţiei: salt axiologic spre înţelegerea educaţiei ca factor anticipativ; e) metodologia educaţiei: salt axiologic spre *modelul învăţării valorilor democraţiei*, propriu societăţii informatizate; f) organizarea practică a educaţiei: salt axiologic spre modelul psihosocial construit pe „unitatea de bază" — individualitatea fiecărei personalităţi (vezi Bîrzea, Cezar, 1994).

Evoluţia politicii educaţiei *la nivelul unei discipline teoretice şi aplicative*, integrată în *sistemul ştiinţelor pedagogice/educaţiei*, presupune *consolidarea*:

a) obiectului de studiu specific situat între *definirea judecăţilor de valoare* care fundamentează orientările majore ale unui sistem de învăţământ determinat din punct de vedere social (cultural, economic, managerial, administrativ etc.) şi traducerea lor în soluţii strategice, relevante în viaţa şcolii, îndeosebi în cadrul funcţionalităţii şi structurii curriculumului naţional;

b) metodologiei specifice, angajată în proiectarea şi traducerea în practică a deciziilor macrostructurale (şi microstructurale) necesare pentru perfecţionarea permanentă a activităţilor desfăşurate în contextul sistemelor (post)moderne de învăţământ, *metodologie* care include „trei momente succesive": *elaborarea teoretică* (de programe sau planuri de cercetare); *experimentarea* („experimentarea *dură*, condusă de specialişti în evaluare, şi experimentarea *dulce*, sub forma unei cercetări-acţiune"); *generalizarea* (care depinde de calitatea informării şi a formării formatorilor şi de adecvarea mijloacelor la scopurile propuse) — vezi De Landsheere, Viviane, 1992, p.23—25; Legrand, Louis, 1988, p.27, 28.

Ca disciplină specifică ştiinţelor pedagogice, *politica educaţiei* poate contribui astfel, în mod decisiv, la rezolvarea unei antinomii, întreţinută încă, la diferite niveluri de analiză şi de interpretare epistemologică şi metodologică, între *filozofie* şi *pedagogie*, respectiv între elaborarea finalităţilor şi elaborarea modalităţilor practice de realizare a acestora la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ. Cu alte cuvinte, politica educaţiei defineşte strategiile generale şi specifice, proiectate într-un cadru normativ determinat (legi, regulamente etc.), care asigură unitatea şi continuitatea dintre *orientările valorice*, incluse la nivelul finalităţilor educaţiei, şi *soluţiile optime* angajate la nivelul acţiunilor didactice/educative rezultate.

În concluzie, politica educaţiei reprezintă un domeniu de activitate asumată de factori sociali instituţionalizaţi la diferite niveluri ale deciziei (Ministerul Învăţământului, comisii de specialitate: parlamentare, guvernamentale, prezidenţiale etc.) care vizează elaborarea cadrului legislativ, la nivel general (legea educaţiei/învăţământului, statutul personalului didactic) şi la nivel particular (hotărâri, ordine, dispoziţii,

măsuri operative etc.). Acest cadru legislativ validează principiile de politică a educaţiei care asigură funcţionalitatea sistemului şi a procesului de învăţământ, definind finalităţile, structura de organizare şi modul de proiectare a curriculumului şcolar.

În acelaşi timp, politica educaţiei constituie domeniul de cercetare al unei noi ştiinţe pedagogice aflată în relaţie de interdependenţă cu filozofia şi sociologia educaţiei, pe de o parte, cu managementul educaţiei, pe de altă parte. Fenomenul hibridării pedagogice, realizabil între cele patru discipline situate la graniţa mai multor ştiinţe socioumane (vezi Dogan, Mattei; Pahre, Robert, 1997), permite conturarea unui domeniu de studiu specific politicii educaţiei — domeniul elaborării şi al aplicării deciziilor macrostructurale, angajate la nivel de sistem şi de proces.

Vezi Curriculum, Filozofia educaţiei, Finalităţile pedagogice/educaţiei, Managementul educaţiei/pedagogic, Planificarea educaţiei/învăţământului.

PREDAREA

Predarea reprezintă acţiunea cadrului didactic de transmitere a cunoştinţelor la nivelul unui model de comunicare unidirecţional, dar aflat în concordanţă cu anumite cerinţe metodologice care condiţionează învăţarea, în general, învăţarea şcolară, în mod special.

Modelele predării sunt definite în literatura de specialitate la nivelul unor „paradigme de organizare" aplicabile în contextul dimensiunii operaţionale a procesului de învăţământ (vezi Neacşu, Ioan,1990; Grigoraş, Ioan, 1994):

a) Modelul comportamental, bazat pe relaţia directă dintre mesajul predat/transmis de cadrul didactic şi rezultatul final obţinut de elev;

b) Modelul analizei sarcinii, bazat pe relaţia dintre conţinutul predat de cadrul didactic şi prescripţiile de învăţare angajate în direcţia transformării personalităţii elevului;

c) Modelul cognitiv, bazat pe orientarea operaţiilor gândirii (analiză-sinteză; abstractizare-generalizare) în direcţia concretizării logice a discursului transmis de cadrul didactic;

d) Modelul rezolvării problemelor, bazat pe aplicarea conceptelor, principiilor, regulilor etc., în cadrul discursului transmis de cadrul didactic;

e) Modelul interacţiunii, bazat pe realizarea continuităţii între transmiterea cunoştinţelor, asigurată de cadrul didactic, şi comunicarea pedagogică a cunoştinţelor, asigurată la nivelul corelaţiei *subiect* (cadrul didactic) — *obiect* (elev).

În calitatea sa de acţiune iniţială, proiectată de cadrul didactic în contextul procesului de învăţământ, predarea vizează transmiterea cunoştinţelor necesare pentru declanşarea activităţii de învăţare a preşcolarilor, elevilor, studenţilor. Ea angajează un tip de *comunicare pedagogică specială* care implică: *a) definirea conceptelor fundamentale şi operaţionale* incluse în programele (pre)şcolare/universitare; *b) expunerea conţinutului* (informaţii-deprinderi-strategii) în mod articulat şi coerent, în cadrul unei teorii ştiinţifice; *c) explicarea conţinutului* prin diferite corelaţii şi aplicaţii.

Predarea eficientă respectă logica discursului pedagogic care ia forma unei comunicări între cadrul didactic şi clasa/grupa de (pre)şcolari/studenţi. Realizarea sa angajează trei operaţii complementare: *a) operaţia de definire* care asigură introducerea conceptelor în actul predării, cu concretizarea acestora prin descrierea unor episoade, persoane, situaţii şi identificarea lor la nivelul unor cuvinte, semne, simboluri, mişcări; *b) operaţia de expunere* care asigură susţinerea actului predării prin aserţiunea conceptelor definite, compararea şi clasificarea acestora prin demonstraţii, compuneri, substituiri, care angajează (şi) opiniile celor educaţi (elevi, studenţi); *c) operaţia de explicare* care asigură susţinerea actului predării prin ordonarea cauzală consecutivă, procedurală, normativă, teleologică a cunoştinţelor transmise la nivel de comunicare pedagogică (vezi Kneller, George, F., 1973, p.121—128).

Asamblarea operaţiilor de *definire-expunere-explicare,* la nivelul acţiunii de *predare,* solicită cadrului didactic nu numai „să transmită cunoştinţele într-un mod logic dar să-l şi îndrume pe elev astfel încât acesta să-şi mânuiască singur cunoştinţele în mod logic" (idem, p.129).

Proiectarea predării eficiente presupune realizarea, la niveluri calitative superioare, a următoarelor *operaţii pedagogice specifice*: a) asigurarea saltului de la transmiterea unilaterală la comunicarea interactivă a conţinutului; b) îndrumarea activităţii elevilor de asimilare a conţinutului predat; c) aprecierea rezultatelor obţinute la sfârşitul activităţii, din perspectiva corelaţiei *cadrul didactic — elev.*

Predarea atinge astfel *condiţia sa pedagogică esenţială,* definitorie în dicţionarele de specialitate: „a învăţa pe altul", respectiv a determina învăţarea la

nivelul stabilirii obiectivelor, gradării sarcinilor, elaborării strategiilor (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.350, 351).

Vezi Procesul de învăţământ.

PRELEGEREA

Prelegerea este o metodă didactică/de învăţământ în care predomină acţiunea de comunicare orală, expozitivă, realizată, de regulă, la nivelul unor colectivităţi organizate în contextul învăţământului superior sau în sistemul de perfecţionare a cadrelor didactice.

Specificul metodei constă în stocarea şi procesarea unui volum apreciabil de informaţii ştiinţifice care este comunicat într-o manieră pedagogică adecvată unui auditoriu relativ omogen din perspectiva pregătirii (un nivel minim de cunoştinţe în raport cu tema prelegerii) şi a motivaţiei învăţării (un grad minim de conştientizare a intereselor socioprofesionale şi general-umane, actuale şi de perspectivă).

Resursele pedagogice ale prelegerii pot fi valorificate şi în alte circumstanţe didactice (învăţământ liceal, ştiinţe sociale, dezbateri inter- şi transdisciplinare, teme de sinteză, activităţi pentru pregătirea examenelor, lectorate etc.) în asociere cu unele metode de învăţământ care stimulează înţelegerea şi aprofundarea informaţiei: dezbaterea, studiul de caz, conversaţia euristică, asaltul de idei, observaţia sistematică, experimentul psihosocial, exerciţiul moral etc. În acest context, *prelegerea* îmbină procedeele care asigură expunerea largă a unei teme, probleme, situaţii etc. cu discuţiile şi comentariile intensive provocate pe tot parcursul activităţii didactice. Este o metodă indispensabilă în activitatea de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice.

Vezi Metodele didactice/de învăţământ.

PRINCIPIILE PEDAGOGICE

Principiile pedagogice reprezintă normele cu valoare strategică şi operaţională, care trebuie respectate în vederea asigurării eficienţei activităţilor proiectate la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ.

Fundamentarea filozofică a principiilor vizează *imperativele axiologice* ale acţiunii umane eficiente care concentrează un ansamblu de *reguli, previziuni* şi *comandamente*, exprimate ipotetic şi categoric sub forma unor *propoziţii de sinteză* raportabile — în cazul nostru — la scara întregului sistem şi proces de învăţământ (vezi Kant, Immanuel, 1994, p.35—40).

Fundamentarea pedagogică a principiilor vizează, în mod special, valorile procesului de învăţământ angajate prin *normativitatea* acţiunii didactice, care orientează, în mod imperativ şi prescriptiv, activitatea de *predare-învăţare-evaluare* (vezi Călin, Marin, 1996, p.65—67).

Principiile pedagogice sunt formulate la nivelul unor *„propoziţii de sinteză"* care reflectă „imperativele axiologice", asumate, în termeni de *normativitate pedagogică*, în cadrul dimensiunii *funcţional-structurale* a procesului de învăţământ.

Principiile didactice sunt stabilite la nivelul dimensiunii concrete a procesului de învăţământ, care angajează răspunderea profesorilor de toate specialităţile operabilă în acţiunea de proiectare pedagogică eficientă a fiecărei activităţi de *predare-învăţare-evaluare*.

Specificul principiilor pedagogice — în calitatea lor de principii ale procesului de învăţământ — poate fi sesizat în funcţie de determinările probabilistice anticipate în termeni proprii ştiinţelor socioumane, care studiază acţiuni condiţionate de implicare directă sau/şi indirectă a numeroşi factori subiectivi. În această accepţie, principiile au valoarea unor „legi subiective sau sociale" deosebite de „legile obiective sau naturale" (vezi Herseni, Traian, 1982, p.226, 227). Ele sintetizează un ansamblu de norme, reguli, prescripţii, interdicţii etc., necesare pentru realizarea „efectivă şi finală" a activităţilor didactice/educative proiectate.

Funcţionalitatea principiilor procesului de învăţământ acoperă două niveluri de referinţă: a) nivelul proiectării pedagogice, situat într-un plan de maximă generalitate, care concentrează un cod de norme cu valoare de previziune şi de prospectare; b) nivelul programării didactice, situat în planul activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, care concentrează un cod de reguli şi de comandamente practice.

Principiile pedagogice reprezintă nivelul proiectării pedagogice care vizează optimizarea procesului de învăţământ în ansamblul dimensiunilor sale, funcţionale-structurale-operaţionale.

Principiile didactice reprezintă nivelul programării didactice care vizează eficienţa activităţii didactice/educative, proiectată şi realizată în cadrul corelaţiei profesor-elev, prin acţiuni concrete de *predare-învăţare-evaluare*.

Principiile procesului de învăţământ reprezintă *imperativele categorice* cu valoare axiomatică, ştiinţifică şi morală, care ordonează proiectarea şi realizarea instruirii la intersecţia dintre acţiunea edu-

caţională şi acţiunea didactică. Ele „reflectă cele mai importante legi şi legităţi pedagogice, cum este, de exemplu, legea determinării sociale a procesului de învăţământ, legea unităţii dintre predare şi însuşire în procesul de învăţământ, legea unităţii dintre învăţare şi dezvoltarea personalităţii, legea unităţii dintre planificarea, organizarea, reglarea şi verificarea activităţii elevilor în cadrul unui ciclu de învăţământ etc." (Babanski, I. K., 1979, p.28).

Principiile pedagogice ale procesului de învăţământ pot fi rezumate în trei „propoziţii de sinteză" care reflectă un ansamblu de *norme valorice*, imperative şi prescriptive, la nivel *funcţional-structural*. Ele exprimă necesitatea *comunicării* pedagogice, *cunoaşterii* pedagogice, *creativităţii* pedagogice.

Principiul comunicării pedagogice reprezintă un imperativ categoric al acţiunii didactice/educative angajat la nivelul *proiectului* elaborat de „subiect" (profesor) special pentru a provoca reacţia formativă a „obiectului" (preşcolarului, elevului, studentului etc.), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă şi internă (vezi *Acţiunea educaţională/didactică*).

Acest principiu devine o axiomă a instruirii care direcţionează activitatea cadrelor didactice prin stimularea capacităţii acestora de: a) a construi un proiect pedagogic viabil în sens curricular; b) a elabora mesajul educaţional, ţinând seama de particularităţile câmpului psihosocial, ambianţei educaţionale, colectivului de preşcolari, elevi, studenţi etc.; c) a focaliza mesajul educaţional asupra fiecărui elev, ţinând seama de particularităţile intelectuale, socio-afective psihomotorii (vezi rolul obiectivelor prioritar cognitive, afective, psihomotorii); e) a asigura repertoriul comun cu elevul prin proiectarea corelaţiei *subiect-obiect* simultan la nivel de comunicare intelectuală-afectivă-motivaţională; f) perfecţionarea continuă a acţiunii didactice prin valorificarea ciclurilor de conexiune inversă externă concepute ca premisă a autoinstruirii/autoeducaţiei.

Principiul cunoaşterii pedagogice reprezintă un imperativ categoric al acţiunii didactice/educative, angajat la nivelul *mesajului educaţional* care reflectă capacitatea educatorului de a transforma informaţia în resursă de *formare-dezvoltare* a preşcolarului, elevului, studentului etc.

Acest principiu devine o axiomă a instruirii eficiente care direcţionează capacitatea cadrului didactic de: *a) a susţine mesajul educaţional* prin conţinuturi stabilite la nivelul programelor (pre)şcolare, universitare etc., care vizează prioritar *formarea-dezvoltarea* permanentă a personalităţii; *b) a corela permanent obiectivele de conţinut*, care sunt prioritar *informative*, *cu obiectivele psihologice*, care sunt prioritar *formative*; c) a distinge între cunoştinţele ştiinţifice pure şi cunoştinţele ştiinţifice prelucrate didactic, respectând: *structura ştiinţei* (implicată în organizarea internă a programelor şcolare/universitare); *proiectarea pedagogică a ştiinţei* (adaptată la particularităţile fiecărui nivel şcolar/universitar); *„acţiunea mintală"* a elevului/studentului (care presupune conştientizarea diferenţei dintre „conţinutul obiectual" al informaţiei ştiinţifice — care iniţial este nepsihologic — şi efectul său potenţial formativ, care este psihologic) — vezi Galperin, P. I., coordonator, 1975, p.19—21); vezi *Acţiunea educaţională/didactică*.

Principiul creativităţii pedagogice reprezintă un imperativ categoric al acţiunii didactice angajat la nivelul circuitelor de *conexiune inversă pozitivă* care susţin capacitatea *educatorului* de adaptare optimă la condiţiile de învăţare, ale *educatului*, prin perfecţionarea continuă a *proiectului pedagogic*, a *mesajului educaţional*, a *repertoriului comun* (profesor-elev).

Acest principiu devine o axiomă a instruirii eficiente care vizează capacitatea profesorului de: a) a adapta acţiunea didactică la condiţiile concrete, irepetabile şi imprevizibile care apar în mediul şcolar/universitar la nivelul corelaţiei *subiect-obiect* şi la nivelul efectelor imediate ale învăţării; b) a realiza o activitate didactică eficientă care, în termeni praxiologici, trebuie să fie întotdeauna o activitate nouă, bazată pe inventivitate şi pe inovaţie didactică (vezi Kotarbinski, Tadeusz, 1976); c) a optimiza activitatea didactică în sensul inovaţiei care angajează managementul calităţii, prin valorificarea permanentă a acţiunilor de *informare-evaluare-decizie*, la nivel *sistemic şi strategic*.

Principiile didactice ale procesului de învăţământ reprezintă un ansamblu de cerinţe, norme, reguli *operaţionale*, exprimate la nivelul unor *propoziţii de sinteză* care anticipează *eficienţa* activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, proiectată şi realizată în condiţii pedagogice şi sociale concrete.

Aceste principii didactice au un caracter obiectiv, sistemic, global.

A) Caracterul obiectiv al principiilor didactice este determinat de: logica axiomatică a imperativelor categorice exprimate la nivelul comunicării — cunoaşterii — creativităţii *pedagogice*; logica axiomatică a acţiunii didactice, bazată simultan pe elemente aflate

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

în permanentă schimbare (sarcini de învăţare; metode de *predare-învăţare-evaluare*) şi pe elemente relativ constante (obiective pedagogice: *minime-medii-maxime*; structuri de conţinut); logica axiomatică a ştiinţelor particulare — aflate la baza conţinutului programelor şi a manualelor şcolare — reflectată la nivelul corelaţiei *subiect-obiect*, în termenii optimizării raporturilor dintre componenta funcţională (obiective-conţinuturi) şi componenta acţională a procesului de învăţământ (metodologia de *predare-învăţare-evaluare*).

B) Caracterul sistemic al principiilor didactice este determinat de: interdependenţa şi de interacţiunea existentă între cerinţele, regulile, normele pedagogice angajate în proiectarea şi realizarea eficientă a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*; implicarea simultană sau succesivă a tuturor „propoziţiilor de sinteză" (respectiv a tuturor principiilor didactice) în proiectarea şi realizarea obiectivelor specifice şi concrete ale acţiunii didactice.

C) Caracterul global al principiilor didactice este determinat de: implicarea fiecărei „propoziţii de sinteză" în proiectarea şi realizarea eficientă a activităţii de *predare-învăţare-evaluare* (de exemplu, avem în vedere *principiul accesibilităţii activităţii de predare-învăţare-evaluare*, nu de principiul accesibilităţii conţinutului învăţământului); aplicarea fiecărei „propoziţii de sinteză" la nivelul întregii activităţi didactice (de exemplu, avem în vedere *principiul accesibilităţii obiectivelor-conţinutului-strategiilor de predare-învăţare-evaluare*, nu de principiul accesibilităţii conţinutului).

Principiile didactice vizează dimensiunea concretă a procesului de învăţământ, care angajează toate componentele acestuia, proiectate în sens curricular la nivelul unei activităţi de *predare-învăţare-evaluare*. Ele sunt exprimate prin intermediul unor „propoziţii de sinteză" aplicabile la nivel de sistem (vezi *sistemul principiilor didactice*): a) *principiul orientării formative a activităţii didactice;* b) *principiul sistematizării activităţii didactice;* c) *principiul accesibilităţii activităţii didactice;* d) *principiul participării elevilor în cadrul activităţii didactice;* e) *principiul interdependenţei necesare în cadrul activităţii didactice între cunoaşterea senzorială şi cunoaşterea raţională;* f) *principiul interacţiunii necesare, în cadrul activităţii didactice, între teorie şi practică;* g) *principiul esenţializării rezultatelor activităţii didactice; h) principiul autoreglării activităţii didactice.*

Vezi **Legile pedagogice, Norma pedagogică.**

PROBLEMATIZAREA

Problematizarea este o metodă didactică/de învăţământ cu resurse pedagogice deosebite care urmăreşte realizarea obiectivelor propuse la nivelul activităţii de *predare-învăţare-evaluare* prin lansarea şi rezolvarea unor *situaţii-problemă*. De remarcat *multifuncţionalitatea structurală* a acestei metode „care intră uşor în combinaţie cu alte metode: lucrări experimentale, analiza de caz, dezbaterea, expunerea, lucrările practice etc." (Cerghit, Ioan, 1980, p.129).

Înţelegerea acestei metode presupune stăpânirea conceptului pedagogic de *situaţie-problemă*, care *„desemnează o situaţie contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realităţi* (de ordin cognitiv şi motivaţional) incompatibile între ele — pe o parte *experienţa trecută*, iar pe de altă parte *elementul de noutate şi de surpriză, necunoscutul*, cu care este confruntat" elevul, studentul etc. (Cerghit, Ioan, 1980, p.130).

Conceptul pedagogic de *situaţie-problemă* nu trebuie confundat cu conceptul pedagogic de *problemă*, care presupune o sarcină didactică rezolvabilă prin aplicarea unor cunoştinţe dobândite anterior pe o cale de investigaţie liniară, care angajează un procent de reuşită şcolară cu probabilitate maximă.

Rezolvarea *situaţiei-problemă* solicită reorganizarea şi chiar restructurarea cunoştinţelor dobândite anterior pe o cale de investigaţie caracterizată funciar prin provocarea, sesizarea şi valorificarea unui „conflict epistemic" între *ceea ce elevul ştia* înaintea angajării metodei problematizării şi *ceea ce i se cere elevului* într-un nou context pedagogic şi social.

Aplicarea cunoştinţelor dobândite (productivă în cazul rezolvării unei *probleme*) este ineficientă în cazul rezolvării unei *situaţii-problemă*, care solicită reconsiderarea experienţei cognitive dobândite în sensul altor criterii valorice, impuse de evoluţia ştiinţei şi a vieţii sociale sau de procesul adaptării unor cerinţe generale la condiţii particulare şi concrete, teritoriale şi locale.

Funcţionalitatea pedagogică a problematizării implică angajarea următoarei *structuri de organizare* a acestei metode:

· formularea problemei la nivelul unei *situaţii-problemă*, activitate proiectată şi realizată de cadrul didactic în termenii asumării unor obiective pedagogice specifice şi concrete;

· sesizarea şi conştientizarea „conflictului epistemic", activitate realizată de elevi sub îndrumarea cadrului didactic;

· restructurarea cunoştinţelor şi a capacităţilor dobândite de elevi, necesară pentru rezolvarea conflictului epistemic sesizat pe circuitul *gândire convergentă — gândire divergentă*;

· rezolvarea *situaţiei-problemă* prin valorificarea deplină a resurselor de creativitate proprii gândirii divergente.

Din perspectiva „principalului izvor al învăţării", prelegerea apare ca o metodă didactică în care predomină acţiunea de comunicare (vezi Cerghit, Ioan, 1980). Activitatea de proiectare a unor *situaţii-problemă* este deschisă însă şi celorlalte categorii de metode didactice în care predomină acţiunea de cercetare, acţiunea practică sau acţiunea de proiectare specială a instruirii. *Problematizarea* devine astfel o *strategie didactică* eficientă în planul proiectării curriculare a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*.

Vezi Metodele didactice/de învăţământ, Strategia pedagogică.

PROCEDEELE DIDACTICE

Procedeele didactice reprezintă operaţiile subordonate acţiunii declanşate la nivelul metodei de instruire propusă de profesor şi adoptată de elev. Ele includ „tehnici mai limitate de acţiune" care „contribuie la practicarea unei metode", în diferite condiţii şi situaţii concrete (vezi Cerghit, Ioan, 1980, p.11—12).

Definirea operaţională a conceptului evidenţiază faptul că procedeul constituie „o componentă sau chiar o particularizare a metodei", care condiţionează — din interior sau din exterior — calitatea acesteia; *din interior*, prin capacitatea de reordonare a operaţiilor în cadrul acţiunii declanşate la nivelul metodei; *din exterior*, prin preluarea unor responsabilităţi ale metodei în situaţia în care aceasta intră într-un anumit impas sau blocaj pedagogic (vezi Cucoş, Constantin, 1996, p.82).

Relaţia procedeu-metodă didactică angajează un ansamblu de interacţiuni de mare mobilitate operaţională, dependentă de evoluţia concretă a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*. Astfel, o metodă poate deveni imediat procedeu, la fel cum un procedeu poate fi convertit în metodă atunci când desfăşurarea acţiunii didactice o impune. De exemplu, *metoda* exerciţiului, propusă iniţial de profesorul de limbi străine, devine *procedeu* în cadrul *metodei* conversaţiei în momentul în care clasa de elevi realizează stăpânirea deplină a materiei. Invers, profesorul poate renunţa la metoda conversaţiei, proiectată iniţial, în cazul constatării unor probleme care solicită promovarea exerciţiului de la statutul de *procedeu didactic* la cel de *metodă didactică*, determinantă pentru desfăşurarea cu succes a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*.

Majoritatea metodelor de instruire au capacitatea de a funcţiona ca procedee didactice convertibile în metode, pe parcursul desfăşurării activităţii de *predare-învăţare-evaluare*. *Exerciţiul* este, din acest punct de vedere, un procedeu cu mari resurse pedagogice. El trebuie inclus în structura oricărei metode datorită posibilităţilor sale de promovare imediată la conducerea acţiunii didactice, ca metodă efectivă de *predare-învăţare-evaluare*.

Practic fiecare metodă are capacitatea de convertire rapidă a statutului său funcţional, la nivelul unui procedeu didactic cu resurse operaţionale active în interiorul acţiunii declanşate. Asemenea resurse sunt evidente mai ales în cazul următoarelor metode: conversaţia, munca cu manualul, reflecţia (din categoria metodelor în care predomină acţiunea de comunicare); observarea, demonstraţia (din categoria metodelor în care predomină acţiunea de cercetare); lucrările practice, jocul (din categoria metodelor în care predomină acţiunea practică, operaţională); instruirea asistată pe calculator (din categoria metodelor în care predomină programarea specială a instruirii).

Pe de altă parte, este semnalată „interşanjabilitatea *metodă-procedeu*", evidentă, la nivelul sistemului metodelor de instruire, prin numeroase exemple de cupluri care contribuie astfel la realizarea obiectivelor activităţii didactice: *demonstraţia*, procedeu în cadrul *metodei explicaţiei*; *explicaţia*, procedeu în cadrul *metodei demonstraţiei*; *problematizarea*, procedeu în cadrul *metodei conversaţiei*; *conversaţia*, procedeu în cadrul *metodei problematizării* (...) — vezi Surdu, Emil, 1995, p.208—209.

Asemenea raporturi de convertire potenţială între *metodă* şi *procedeu* — existente, în diferite variante la nivelul sistemului de metode didactice, pe verticala şi orizontala acestuia — probează deschiderea şi mobilitatea deosebită a discursului metodologic propriu activităţii de *predare-învăţare-evaluare*. Această deschidere şi mobilitate susţine caracterul plurifuncţional al procedeelor didactice care marchează definitoriu „operaţiile prin care se realizează efectiv acţiunea metodei" (vezi Cerghit, Ioan, Oprescu, Nicolae, 1988, p.178—201).

În perspectivă curriculară, fiecare metodă — fiind concepută ca *metodă de predare-învăţare-evaluare* — include *procedee de evaluare*, aplicabile în diferite

contexte şi situaţii didactice. Aceste procedee — tratate altfel ca strategii didactice stimulative (vezi Nicola, Ioan, 1996, p.397—409) — sunt *integrabile la nivelul oricărei metode*, cu anumite predispoziţii de natură tehnologică:

· *chestionarea orală*, procedeu didactic aplicabil practic la nivelul întregului sistem al metodelor, cu implicaţii specifice în cadrul conversaţiei euristice;

· *lucrările scrise/de control*, procedeu didactic aplicabil, mai ales, în cadrul metodei demonstraţiei, metodei problematizării, metodei algoritmizării (...);

· *lucrările practice*, procedeu didactic aplicabil, mai ales, în cadrul metodei observaţiei, metodei experimentului, metodei modelării (...);

· *testele docimologice, scările de apreciere*, procedee didactice aplicabile la nivelul întregului sistem al metodelor de instruire.

PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Procesul de învăţământ reprezintă principalul subsistem al sistemului de învăţământ specializat în proiectarea şi realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice şi concrete, operaţionalizabile la nivelul activităţilor didactice/educative desfăşurate, de regulă, în mediul şcolar.

Caracteristicile generale ale procesului de învăţământ sunt evidente la nivelul analizei structurii de funcţionare a *acţiunii educaţionale* bazată pe corelaţia existentă între *subiectul* educaţiei (cadrul didactic) şi *obiectul* educaţiei (preşcolarul, elevul, studentul) — vezi *Acţiunea educaţională/didactică*. Aceste caracteristici vizează: a) *interacţiunea subiect-obiect*, proiectată şi realizată la nivelul relaţiei de comunicare dintre „emiţător" (cadrul didactic) şi „receptor" (preşcolarul, elevul, studentul); b) *unitatea informativ-formativ*, proiectată şi realizată la nivelul conţinutului mesajului educaţional, construit de cadrul didactic special pentru declanşarea răspunsului comportamental al preşcolarului, elevului, studentului; c) *autoreglarea activităţii cadrului didactic* în funcţie de răspunsul preşcolarului, elevului, studentului, la nivelul unor circuite de conexiune inversă, deschise (auto)perfecţionării.

a) Interacţiunea subiect — obiect, proiectată şi realizată la nivelul corelaţiei de comunicare dintre *„emiţător"* (cadrul didactic) şi *„receptor"* (elev), presupune construirea unui *„repertoriu comun"*, operaţional în interiorul acţiunii educaţionale/didactice, care asigură: înţelegerea cognitivă a *mesajului*, acceptarea sa afectiv-motivaţională, provocarea reacţiei comportamentale a elevului la nivel acţional şi atitudinal.

Proiectarea şi realizarea „repertoriului comun" solicită *empatia pedagogică* a cadrului didactic, probată prin capacitatea sa de transpunere în situaţia elevului. Ea reprezintă o aptitudine pedagogică antrenată în cadrul relaţiei de comunicare dintre cadrul didactic şi elev, relaţie complexă care angajează toate dimensiunile personalităţii acestora (vezi Marcus, Stroe; David, Teodora, Predescu, Adriana, 1987, p.41—52).

Calitatea comunicării pedagogice depinde de strategia folosită, care poate fi proiectată prin interacţiunea următorilor *cinci factori*: *a) scopul activităţii* (care vizează dimensiunea cognitivă-afectivă-acţională (psihomotorie) a personalităţii elevului); *b) personalitatea elevului* (capacităţile minime-maxime de receptare-înţelegere-interiorizare-reacţie, dependente de aptitudinile generale şi speciale disponibile; cunoştinţele, deprinderile, strategiile şi atitudinile cognitive acumulate; motivaţiile stimulate la diferite grade de interiorizare); *c) cadrul concret al activităţii* (sala de clasă, cabinetul, laboratorul, amfiteatrul etc.; ora de defăşurare); *d) personalitatea cadrului didactic* (abordabilă la nivelul unui model psihopedagogic centrat asupra autocunoaşterii potenţialului minim-maxim de proiectare pedagogică a comunicării); *e) stilul educaţional* (dependent de modul de organizare a informaţiei/inductiv, deductiv, analogic şi forma de exprimare predominantă/scris, vorbit, imagine, programe informatizate, grafice etc. în vederea obţinerii unor efecte formative maxime (vezi Stanton, Nicki, 1995, p.5—6).

b) Unitatea informativ-formativ vizează legătura funcţională existentă între *conţinutul* acţiunii didactice şi *efectele psihologice* ale conţinutului acţiunii didactice. Aceasta implică valorificarea pedagogică a cunoştinţelor ştiinţifice studiate la nivel teoretic şi aplicativ, în concordanţă cu specificul fiecărei trepte şi programe (pre)şcolare şi universitare.

Saltul de la cunoaşterea ştiinţifică — predominant informativă — la cunoaşterea pedagogică — predominant formativă poate fi proiectat şi realizat dacă sunt respectate integral următoarele trei condiţii: a) asigurarea autorităţii epistemice a conţinutului care urmează să fie *predat-învăţat-evaluat*; b) asigurarea legăturilor funcţionale între cunoştinţe, în termenii limbajului natural, propriu fiecărei vârste şcolare/universitare; c) asigurarea calităţilor tipice „explicaţiei educaţionale" care reprezintă întotdeauna „un tip de comunicare pentru altul", care nu poate face abstracţie de receptor, în vederea transformării calitative a personalităţii acestuia.

Medierea pedagogică a cunoaşterii ştiinţifice presupune stabilirea unor raporturi optime între conceptele fundamentale şi operaţionale ale fiecărui domeniu. Conceptele fundamentale asigură trunchiul de cultură generală al fiecărei discipline, care trebuie inclus în cadrul procesului de învăţământ realizat în „şcoala de bază" datorită efectelor formative maxime evidente în planul structurării aptitudinale şi atitudinale a personalităţii elevilor. Angajarea conceptelor fundamentale în „cultura de profil" este specifică procesului de învăţământ în licee şi şcoli profesionale. Aprofundarea acesteia ca specializare complexă, desfăşurată până la niveluri de vârf, devine posibilă în cadrul învăţământului superior, universitar şi postuniversitar şi în cadrul programelor de perfecţionare profesională continuă.

Logica procesului de învăţământ angajează mecanismele operaţionale de (re)constituire permanentă a unităţii *informativ-formativ* la nivelul următoarelor coordonate pedagogice de transpunere *formativă* a informaţiei ştiinţifice (vezi Goian, Gheorghe, I., 1994):

A) Coordonata determinării conţinuturilor, care presupune mutarea accentului de la învăţarea mecanică, descriptivă sau empirică, la învăţarea ştiinţifică, orientată asupra înţelegerii relaţiilor de cauzalitate, de finalitate, de similitudine şi de corespondenţă complexă (între obiecte şi concepte, între mesaj şi expresia sa);

B) Coordonata demersului analitico-sintetic şi a demersului analitic, care presupune *evidenţierea*: relaţiilor de condiţionare; relaţiilor dintre factori şi consecinţa acţiunii lor; relaţiilor dintre elementele componente ale unui obiect şi însuşirile acestuia; relaţiilor elementare de corespondenţă între „obiectele" aflate în studiu şi conceptele ştiinţifice angajate în limitele unor termeni specifici;

C) Coordonata generalizărilor ştiinţifice şi a particularizării, care presupune exprimarea în plan pedagogic a unor relaţii de condiţionare (legi, reguli, noţiuni — ştiinţifice) care implică operaţionalizarea în contexte specifice fiecărui domeniu de cercetare, evitând „şase categorii de deficienţe": restrângerea nejustă a sferei generalizărilor; extinderea nejustă a sferei generalizărilor; deplasarea sferei generalizărilor; absenţa generalizărilor ştiinţifice necesare pentru dirijarea demersurilor analitico-sintetice şi a celor analitice; lipsa de operativitate a generalizărilor; lipsa de fundamentare a generalizărilor;

D) Coordonata demersului metodic, aplicativ, care angajează în plan pedagogic: explicarea complexă a fenomenelor; explicarea noţiunilor; demonstrarea legilor; rezolvarea problemelor complexe;

E) Coordonata sistemului de cunoştinţe care, presupune stimularea gândirii strategice apreciată „ca forma cea mai înaltă a gândirii ştiinţifice", posibilă la nivelul procesului de învăţământ prin: programe construite pe baza relaţiilor de condiţionare; programe construite pe baza relaţiilor dintre factori şi consecinţa acţiunii lor; programe construite pe baza relaţiilor dintre elementele componente ale unui obiect (în sens larg) şi însuşirile acestuia; programe construite pe baza relaţiilor de corespondenţă ce există între elementele a două complexe.

Susţinerea unităţii informativ-formativ presupune *elaborarea unui limbaj educaţional/didactic* bazat pe „un sistem de semne lingvistice sau nonlingvistice care, în manifestarea unei relaţii de comunicare, determină modificări în sfera personalităţii receptorului (modificări: cognitive, atitudinale, acţionale, afective etc.)" — Sălăvăstru, Constantin, 1994, p.136. Evoluţia sa la nivelul unui discurs pedagogic presupune: concentrarea asupra efectelor de ordin educaţional; solicitarea aderenţei partenerilor (elevilor) la mesajul lansat; susţinerea adevărurilor enunţate, argumentate, demonstrate, la nivel practic (vezi Reboul, Olivier, 1984).

Analiza discursului pedagogic, activat la nivelul procesului de învăţământ, identifică „douăsprezece forme diferite de operaţii logice" implicate în manevrarea *formativă* a materiei de *predat-învăţat-evaluat* (vezi Kneller, George, F., 1973, p.121—129):

a) definirea, care evidenţiază criteriul „genului proxim şi al diferenţei specifice", indispensabil pentru introducerea elevului în problema aflată în studiu;

b) descrierea, care vizează precizarea condiţiilor şi a factorilor care influenţează problema aflată în studiu;

c) desemnarea (sau *identificarea*), care orientează studiul prin intermediul unui cuvânt sau al unui simbol care declanşează reacţia elevului;

d) asertarea, care completează introducerile gen denumire sau descriere, solicitând o aserţiune („o consecinţă, o teoremă, o opinie sau o etapă de demonstraţie") care „cere elevului să facă o prezentare clară, obiectivă şi concisă";

e) relatarea, care solicită o informare în legătură cu conţinutul unei cărţi sau a unui document, realizată la nivelul unui rezumat;

f) substituirea, care „cere elevului să execute o operaţie simbolică, adesea matematică" („substituie în această ecuaţie pe *r* prin *p*"; „recită această strofă şi spune-mi forma ei de versificare");

g) evaluarea, care cere elevului aprecierea unei situaţii (obiect, eveniment, acţiune, experienţă, stare de lucruri) în termeni de valoare, oportunitate, viabilitate etc.;

h) opinarea, care „cere elevului să-şi exprime o opinie sau o convingere, în general fără a avea destule informaţii asupra a ceea ce s-ar putea întâmpla în viitor sau s-ar fi putut întâmpla în trecut dar nu s-a întâmplat";

i) clasificarea, care „cere elevului să reducă un exemplu la o clasă mai vastă de obiecte căreia îi aparţine";

j) compararea şi *opunerea,* care cer elevului „să facă o comparaţie fără a specifica punctele ce trebuie comparate", respectiv „să numească un obiect", iar apoi „să numească un altul fie asemănător, fie deosebit de cel dintâi";

k) inferenţa condiţională, care cere elevului „să găsească o consecinţă a unui antecedent expus";

l) explicarea, care „expune condiţiile antecedente al căror efect este evenimentul de referinţă", operaţie realizabilă în diferite variante: *explicare prin mecanism,* care cere elevului să descrie elementele constitutive ale unei structuri („cum funcţionează un automobil?"); *explicarea cauzală,* care cere elevului „să descrie starea de lucruri al cărui rezultat se presupune că este evenimentul" aflat în studiu („ce duce la căderea dinţilor?"); *explicarea consecutivă,* care cere elevului să enumere evenimentele care au dus la o anumită situaţie („cum a ajuns generalul Eisenhower candidat la preşedinţia S.U.A., în 1952?"); *explicarea procedurală,* care cere elevului să descrie etapele necesare pentru atingerea unui obiectiv („cum se află rădăcina pătrată a unui număr?"); *explicarea teleologică,* bazată pe o introducere care „menţionează o acţiune, o decizie, o stare de lucruri sau o valoare", care trebuie justificată de elev prin referinţă la un scop sau obiectiv („de ce dormim cu fereastra deschisă?"); *explicarea normativă,* care cere elevului să justifice o decizie sau o informaţie, „menţionând o definiţie, o caracteristică sau şi una şi alta" („de ce numim constituţia Australiei, constituţie de tip federal?"); „să dea o regulă gramaticală" unei anumite acţiuni, opţiuni sau decizii („de ce spunem că unul este superior celuilalt?").

Structura logică a mesajului educaţional, construită la nivelul unui discurs pedagogic care respectă cerinţele funcţionale ale limbajului didactic, asigură valorificarea informaţiei ştiinţifice în direcţia *formării-dezvoltării* personalităţii elevului/studentului. O asemenea caracteristică a procesului de învăţământ responsabilizează intervenţia cadrului didactic, „care trebuie să expună materialul cu mai multă eficienţă (...) nu numai prin transmiterea cunoştinţelor în mod logic". Esenţială este „îndrumarea elevului astfel încât acesta să-şi mânuiască singur cunoştinţele în mod logic" (idem, vezi p.129).

Autoreglarea acţiunii didactice angajează realizarea permanentă a circuitelor de conexiune inversă necesare între calitatea răspunsului elevului şi calitatea activităţii cadrului didactic (proiectarea pedagogică — mesajul didactic — repertoriul comun: cadrul didactic — elev). Înţelegerea şi aprofundarea acestei caracteristici a procesului de învăţământ presupune raportarea la structura acţiunii educaţionale şi la dimensiunea creativă a personalităţii cadrului didactic.

Raportarea la structura acţiunii educaţionale implică analiza următoarelor mecanisme pedagogice angajate într-o amplă activitate de *reglare-autoreglare* a procesului de învăţământ:

a) perfecţionarea permanentă a proiectului pedagogic (în funcţie de idealul şi de scopurile pedagogice propuse la nivel macrostructural şi de specificul şcolii şi al clasei de elevi) în vederea elaborării unui *mesaj educaţional* adecvat *obiectului* educaţiei/elevului;

b) realizarea *repertoriului comun* optim care determină subiectivitatea obiectului/elevului prin receptarea mesajului şi dirijarea comportamentului de răspuns al acestuia;

c) definitivarea circuitelor de *conexiune inversă externă* care exersează capacitatea cadrului didactic de autoevaluare a calităţii: *proiectului pedagogic — mesajului educaţional — repertoriului comun,* autoevaluare posibilă în termeni de: *corectare — ameliorare — ajustare — restructurare;*

d) stimularea circuitelor de *conexiune inversă internă* care exersează capacitatea elevului de autoevaluare a *comportamentului de răspuns dirijat,* devenit *comportament de răspuns autodirijat,* premisa *transformării obiectului educaţiei în subiect al propriei sale formări,* prin elaborarea *(auto)proiectului pedagogic,* la nivel de *autoeducaţie;*

e) valorificarea *ambianţei educaţionale* interne şi a *câmpului psihosocial* extern în direcţia (auto)-perfecţionării permanente a activităţii de *predare-învăţare-evaluare,* la nivelul corelaţiei *subiect-obiect, subiect-subiect.*

În acest context, procesul de învăţământ acţionează ca „un sistem cu autoreglare", care angajează personalitatea cadrului didactic, eficientă în măsura în

care *răspunde* finalităţilor macrostructurale ale educaţiei, relevante la nivelul idealului pedagogic şi la nivelul scopurilor pedagogice; *determină* atingerea unor obiective pedagogice specifice şi concrete, evaluabile în termeni de competenţe educaţionale deschise; *condiţionează* aprecierea propriilor sale performanţe în funcţie de calitatea răspunsurilor comportamentale ale elevului; operaţionalizează măsurile de (auto)-perfecţionare a activităţii de *predare-învăţare-evaluare* în termenii corectării-ameliorării-ajustării-restructurării corelaţiei *subiect — obiect* (cadrul didactic — preşcolar, elev, student).

Psihologia procesului educaţional evidenţiază sursa principală a autoreglării actului didactic, plasată la nivelul colectivului de preşcolari, elevi sau studenţi, care satisface simultan sau succesiv atât necesităţile pedagogice ale *subiectului educaţiei,* cât şi necesităţile pedagogice ale *obiectului educaţiei.* Astfel, în cadrul unui proces de învăţământ organizat la nivelul unui sistem complex, cu autoreglare, obiectul educaţiei (copilul, tânărul etc.) „are nevoie să primească, dar şi subiectul educaţiei are tot atât de multă nevoie, dacă nu chiar mai multă, să dea şi să i se recunoască acest fapt". Urmărind perfecţionarea continuă a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, fiecare „actor al educaţiei" — cadrul didactic, pe de o parte, elevul, pe de altă parte, „satisface nevoile celuilalt" (Davitz, Joel, R.; Ball, Samuel, 1978, p.336).

Raportarea la dimensiunea creativă cadrului didactic implică analiza structurii personalităţii acestuia care răspunde cererii de autoreglare continuă a procesului de învăţământ prin activarea următoarelor capacităţi operaţionale: *capacitatea* de raportare la realitatea educaţională cu mijloacele inteligenţei sale generale; *capacitatea* de cunoaştere şi de abordare a elevului simultan ca realitate intelectuală-afectivă-motivaţională-volitivă-caracterială; *capacitatea* de transmitere a unor cunoştinţe prelucrate pedagogic, orientate în sens prioritar formativ; *capacitatea* de adaptare rapidă la situaţiile noi, care apar în mod obiectiv şi subiectiv, la nivelul *proiectării-realizării* activităţii de *predare-învăţare-evaluare* (vezi Dragu, Anca, 1996).

Aptitudinea pedagogică sintetizează următoarele tipuri de competenţe exersate în cadrul circuitelor de conexiune inversă reluate de cadrul didactic pentru perfecţionarea continuă a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*: competenţa politică, validată la nivelul relaţiei dintre finalităţile macrostructurale-finalităţile microstructurale (aflate la baza proiectului didactic); competenţa morală, validată la nivelul relaţiei dintre calitatea proiectului didactic — calitatea mesajului educaţional — calitatea repertoriului comun — calitatea comportamentului de răspuns al elevului; competenţa psihologică, validată la nivelul relaţiei proiectate între densitatea informativă a activităţii şi rezonanţa formativă a acesteia; competenţa profesională, validată la nivelul deschiderii faţă de problematica autoperfecţionării în domeniul *specialităţii-pedagogiei-metodicii*; competenţa socială, validată la nivelul responsabilităţii asumate prin adaptarea continuă la exigenţele comunităţii educative naţionale, teritoriale şi locale.

Autoreglarea procesului de învăţământ la nivelul circuitelor de conexiune inversă, necesare pentru perfecţionarea continuă a acţiunii didactice, angajează toate resursele aptitudinii pedagogice care pot fi grupate în jurul unor *indicatori* de *ordin*: *intelectual* (echilibru cognitiv, curiozitate epistemică, spirit metodic, simţ critic, luciditate, nevoia de inovaţie, imaginaţie pedagogică); *afectiv-motivaţional* (sentimentul responsabilităţii dezvoltat în raport cu elevul şi comunitatea educativă, pregnanţa interesului socio-uman, respectul faţă de opiniile altora, simpatie, generozitate în raport cu elevii şi părinţii, simţul măsurii); *social* (stilul pedagogic adaptabil la situaţiile care apar, valorificabile la linia interdisciplinarităţii între „ştiinţa psihologică" şi „arta pedagogică", între „ştiinţa pedagogică" şi „arta psihologică").

Dimensiunile procesului de învăţământ reflectă resursele abordării sistemice a activităţii didactice angajate în plan funcţional, structural şi operaţional (vezi Nica, Iulian, coordonator, 1977, p.9—18; Cerghit, Ioan, 1986, p.3—7).

Dimensiunea funcţională a procesului de învăţământ reflectă legătura acestuia cu sistemul de învăţământ, realizată la nivelul raporturilor existente între finalităţile pedagogice macrostructurale (ideal pedagogic, scopuri pedagogice) şi finalităţile pedagogice microstructurale (obiectivele pedagogice generale, specifice, concrete).

Orientările procesului de învăţământ, determinate la nivel de sistem, asigură în plan funcţional:

a) relevanţa socială a obiectivului pedagogic general care susţine activitatea de proiectare globală, unitară a planului de învăţământ;

b) consistenţa psihologică a obiectivelor specifice care susţin activitatea de proiectare curriculară a programelor şcolare (conform obiectivelor specifice fiecărui nivel, ciclu, an: preşcolar-şcolar — universitar — postuniversitar);

c) deschiderea creatoare a obiectivelor operaţionale care susţin acţiunea fiecărui cadru didactic de deducere a obiectivelor concrete din obiectivele generale şi specifice şi de transpunere a acestora în activitatea didactică, respectând particularităţile colectivului de (pre)şcolari sau de studenţi şi ale unităţii (pre)şcolare/ universitare respective.

Dimensiunea funcţională a procesului de învăţământ reflectă, în acelaşi timp, *calitatea structurii sistemului de învăţământ*: a structurii de adaptare internă, care vizează organizarea pe niveluri — trepte — cicluri (pre)şcolare/universitare, cu programele curriculare corespunzătoare; a structurii de conducere, a cărei valoare este determinată de raporturile existente între conducerea managerială şi conducerea administrativă a organizaţiei şcolare.

Dimensiunea funcţională a procesului de învăţământ concentrează astfel „mintea" şi „inima" activităţilor didactice prin care sistemul asigură:

a) conexiunea inversă dintre „intrarea în sistem" (obiectivele strategice, cadrele didactice, (pre)şcolarii, studenţii, planul de învăţământ şi programele (pre)-şcolare/universitare, spaţiul şi timpul preşcolar/ universitar — starea funcţională a procesului de învăţământ/proiectarea şi realizarea activităţilor didactice) — „ieşirea din sistem" (produsele procesului de învăţământ — calitatea absolvenţilor raportată la „resursele" investite la „intrarea în sistem");

b) maximalizarea rezultatelor prin valorificarea integrală a tuturor resurselor disponibile în termeni de decizie managerială (evaluare cu scop de diagnoză — decizie cu scop de prognoză, care vizează: corectarea — ameliorarea — ajustarea — restructurarea activităţii).

Dimensiunea structurală a procesului de învăţământ vizează *resursele pedagogice angajate de sistem* pentru realizarea calitativă a activităţii didactice *şi relaţiile de colaborare instituite de „şcoală" cu societatea civilă*, în general, cu comunităţile educative, teritoriale şi locale, în mod special.

Această dimensiune a procesului de învăţământ reflectă structura materială şi structura de relaţie a sistemului, care asigură: repartizarea resurselor pedagogice (materiale, umane, financiare, informaţionale), disponibile la un anumit moment dat; atragerea resurselor pedagogice suplimentare din direcţia agenţilor sociali (economici, politici, culturali etc.) interesaţi să investească în învăţământ.

Dimensiunea structurală a procesului de învăţământ angajează valorificarea următoarelor tipuri de resurse pedagogice:

a) resurse materiale (baza didactico-materială: material didactic, mijloace de învăţământ etc.; spaţiul şcolar: arhitectura, calitatea construcţiei, anexele disponibile etc.; timpul şcolar planificat pentru instrucţia formală — nonformală, rezervat pentru studiul individual etc.);

b) resurse umane (cadre didactice, validate instituţional în cadrul sistemului de formare iniţială/ *Seminarul pedagogic* şi de formare continuă/definitivat, grade didactice, reciclare; doctorat/pentru învăţământul superior; personal cu funcţii didactice complementare: informatician, bibliotecar şcolar, documentarist, laborant, pedagog şcolar etc.; personal administrativ: secretar, contabil, administrator);

c) resurse financiare (bugetul repartizat pentru Ministerul Învăţământului; bugetul repartizat teritorial inspectoratelor şcolare; bugetul repartizat pe unităţi de învăţământ; bugetul repartizat pe elev/student);

d) resurse informaţionale (plan de învăţământ; programe şcolare/universitare; manuale şcolare/ universitare pentru elev/student — pentru cadrul didactic; materiale pentru stimularea învăţării; materiale metodice; carte pedagogică, presa pedagogică; reţele de informare asistată pe calculator (...).

Dimensiunea structurală a procesului de învăţământ angajează şi *raporturile contractuale stabilite de şcoală cu comunitatea educativă teritorială şi locală*, reprezentată prin diferiţi agenţi sociali şi prin comitetele şi consiliile părinţilor. La acest nivel pot fi atrase *noile resurse pedagogice*, necesare pentru optimizarea activităţilor didactice: resurse materiale (noi spaţii de şcolarizare, noi mijloace de învăţământ); *resurse umane* (cadre didactice asociate, specialişti în informatizarea învăţământului, în proiectarea educaţiei tehnologice, în realizarea acţiunilor de instruire nonformală etc.); *resurse financiare* (iniţiative proiectate în cadrul sistemelor de sponsorizare instituţionalizate la nivel naţional, teritorial local); *resurse informaţionale* (manuale alternative, materiale de analiză-sinteză realizate la nivel de videotecă, mediatecă, bibliotecă, presă de specialitate etc.).

Managementul procesului de învăţământ angajează o schemă de analiză a raporturilor dintre resursele investite la *intrare* — calitatea activităţii desfăşurate — calitatea produselor/absolvenţilor la *ieşire*. Această schemă, plasată la intersecţia *finalităţi macrostructurale-microstructurale*, corelează variabilele pedagogice angajate în cazul unui *ciclu complet de instruire*, desfăşurat pe trei niveluri de referinţă (vezi Coombs, Philip, H.,1968, p.24; Bonboir, Anne, 1974, p.51—56):

a) Nivelul proiectării politicii educaţiei/Intrarea în sistem: resursele pedagogice repartizate, suplimentate, atrase, valorificate;

b) Nivelul implementării politicii educaţiei în învăţământ/Starea sistemului: calitatea procesului de învăţământ, ca activitate specifică de *predare-învăţare-evaluare*;

c) Nivelul finalizării politicii şcolare/Ieşirea din sistem: calitatea procesului de învăţământ exprimată în termeni de rezultat/calitatea produsului, respectiv a absolventului; raportul investiţie-rezultat/cost-produs.

Dimensiunea operaţională a procesului de învăţământ vizează activitatea *educativă/didactică* proiectată de educatoare, învăţători, profesori cu preşcolarii, elevii, studenţii realizabilă în termeni de *acţiune concretă*.

Această *acţiune concretă* presupune adaptarea sarcinilor didactice/educative, stabilite la nivelul programelor şcolare, la specificul *clasei* în contextul proiectării şi al realizării unor relaţii pedagogice optime între cadrul didactic şi elevi. Procesul declanşat, care angajează creativitatea cadrului didactic, implică următoarele *patru operaţii*: a) definirea obiectivelor pedagogice concrete ale activităţii didactice/educative; b) stabilirea conţinutului activităţii didactice; c) aplicarea metodologiei necesare pentru reuşita activităţii didactice/educative; d) asigurarea evaluării rezultatelor activităţii didactice.

Calitatea activităţii didactice/educative reflectă linia de continuitate existentă între dimensiunea *funcţională-structurală-operaţională* a procesului de învăţământ care angajează *acţiunea* unor *variabile independente* de cadrul didactic (*finalităţile* macrostructurale — *obiectivele* generale şi specifice; *resursele pedagogice* investite), dar şi a unor *variabile dependente* de cadrul didactic, concentrate la nivelul proiectului pedagogic elaborat de acesta pentru valorificarea potenţialului clasei de elevi.

Evoluţia gândirii didactice consemnează progresele înregistrate în proiectarea pedagogică realizată în cadrul procesului de învăţământ prin valorificarea caracteristicilor generale ale acestuia (*interacţiunea profesor-elev*; *unitatea informativ-formativ*; *autoreglarea* activităţii didactice/educative).

La nivel operaţional această evoluţie evidenţiază modul de abordare a activităţii didactice/educative din perspectiva rolului acordat celor trei acţiuni ale acesteia: *predarea, învăţarea, evaluarea*.

Didactica tradiţională concepe procesul de învăţământ, mai ales, ca activitate de *predare*. Rolul prioritar revine cadrului didactic, care este centrat asupra transmiterii cunoştinţelor în vederea memorării şi a reproducerii acestora de către elevi şi studenţi.

Didactica modernă concepe procesul de învăţământ, în mod special, ca activitate de *predare-învăţare*. Rolul prioritar revine cadrului didactic care este centrat asupra corelaţiei dintre acţiunea iniţială de *predare* şi acţiunea, simultană sau ulterioară, de *învăţare*, declanşată, organizată, orientată în direcţia transformării personalităţii (pre)şcolarului/studentului.

Didactica postmodernă concepe procesul de învăţământ, în mod special, ca activitate de *predare-învăţare-evaluare*, proiectată în sens curricular prin centrarea pe *obiective* şi realizarea corespondenţei pedagogice dintre *obiective — conţinuturi — metodologie — evaluare*.

Vezi Curriculum, Didactica generală, Instruirea.

PROGRAMA ŞCOLARĂ

Programa şcolară reprezintă un document oficial de planificare a conţinutului învăţământului bazat pe „un ansamblu de acţiuni proiectate special pentru a suscita instruirea": definirea obiectivelor generale şi specifice; stabilirea conţinuturilor care trebuie *predate-învăţate-evaluate*; anticiparea metodelor şi a tehnicilor de evaluare; prezentarea materialelor necesare pentru realizarea activităţii de *învăţare* (manuale şcolare); precizarea dispoziţiilor necesare pentru formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice (vezi Mialaret, Gaston, 1991, p.198).

Proiectarea programei şcolare în perspectivă curriculară presupune elaborarea unor răspunsuri coerente la patru întrebări fundamentale (idem, vezi p.199—201):

a) Pentru ce învăţăm?... — vezi stabilirea criteriilor de elaborare a programei prin raportare la finalităţile macrostructurale (ideal pedagogic — scopuri pedagogice);

b) Ce învăţăm?... — vezi alegerea conţinuturilor programei în raport cu *obiectivele pedagogice* generale şi specifice (definite la nivel de politică a educaţiei) şi cu *cerinţele pedagogice* (definite în termeni de *coerenţă internă*/logica disciplinei respective şi *externă*/logica legăturilor interdisciplinare);

c) Pentru cine învăţăm?... — vezi structurarea conţinuturilor programei în raport cu posibilităţile minime-medii-maxime de învăţare ale elevului, în termenii *optimizării* corelaţiei dintre *informare-formare-dezvoltare*;

d) Cum învăţăm?... — vezi *metodele* (de predare-învăţare-evaluare) şi *condiţiile* (interne-externe) necesare pentru valorificarea deplină a capacităţilor de învăţare ale elevului.

Structura programei şcolare presupune *ierarhizarea cunoştinţelor* la nivelul unor tipologii pedagogice definitivată în funcţie de obiectivele generale şi specifice asumate în sens prioritar formativ. O asemenea tipologie ierarhică angajează cinci tipuri de cunoştinţe:

a) *cunoştinţe de bază*, care formează nucleul epistemic tare al ştiinţei/disciplinei şcolare, indispensabile pentru *formarea-dezvoltarea* personalităţii elevului în perspectiva educaţiei permanente;

b) *cunoştinţe funcţionale*, care stimulează *înţelegerea* fenomenelor studiate prin redefinire/interiorizare şi relaţionare, în diferite contexte de transfer *operaţional*;

c) *cunoştinţe catalizatoare*, care condiţionează (intelectual sau/şi socioafectiv) realizarea unor secvenţe de învăţare ulterioară;

d) *cunoştinţe deschise*, care antrenează orizontul cultural al elevului, „în sens gratuit (fără nici o coloratură peiorativă)";

e) cunoştinţe *închise*, „care încarcă memoria" (idem, vezi p.207, 208).

Elaborarea programei şcolare reprezintă o acţiune specifică, realizabilă în concordanţă cu liniile de proiectare curriculară stabilite la nivelul planului de învăţământ. Această acţiune specifică presupune ierarhizarea următoarelor operaţii pedagogice: *raportarea la obiectivele specifice*; *stabilirea structurii tematice a disciplinei şcolare respective*; *precizarea îndrumărilor metodologice*; *proiectarea calendaristică a activităţilor de* predare-învăţare-evaluare.

A) Raportarea la obiectivele specifice presupune traducerea în plan didactic a orientărilor valorice stabilite în plan macrostructural pentru fiecare nivel şi treaptă de învăţământ. Aceste orientări acţionează ca finalităţi microstructurale intermediare între obiectivele generale ale planului de învăţământ şi sarcinile didactice concrete, operaţionalizate de profesor la nivelul fiecărei activităţi de *predare-învăţare-evaluare.*

B) Stabilirea structurii tematice a programei şcolare presupune respectarea unor *criterii funcţionale*: a) accesibilitatea cunoştinţelor şi a capacităţilor care urmează să fie dobândite de elevi în diferite etape ale şcolarităţii; b) gradarea corectă a cunoştinţelor şi a capacităţilor, în raport cu resursele de spaţiu şi timp existente; c) deschiderea cunoştinţelor şi a capacităţilor spre diferite tipuri de corelaţii disciplinare, intradisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare. Respectarea acestor criterii funcţionale asigură atingerea unor indicatori calitativi specifici activităţii de proiectare curriculară a programei şcolare: *a) relevanţa conţinutului instruirii; b) secvenţialitatea conţinutului instruirii; c) consistenţa conţinutului instruirii.*

a) Relevanţa conţinutului instruirii presupune evidenţierea valorii formative a cunoştinţelor şi a capacităţilor incluse la nivelul programelor şcolare. Ea reflectă unitatea metodologică existentă între *premisa ştiinţifică a conţinutului* şi *consecinţa pedagogică* a acestuia asumată în funcţie de specificul fiecărei trepte şi discipline de învăţământ.

În plan ştiinţific, structura tematică a programei vizează selecţia, dozarea şi ierarhizarea datelor, faptelor, evenimentelor; noţiunilor, conceptiilor, regulilor, principiilor, legilor; paradigmelor, teoriilor, categoriilor, modelelor de analiză şi sinteză etc.

În plan *pedagogic*/metodologic, structura tematică a programei vizează selecţia, dozarea şi ierarhizarea cunoştinţelor şi capacităţilor proiectate la nivel: monodisciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar.

În plan *didactic*, structura tematică a programei şcolare vizează selecţia, dozarea şi ierarhizarea cunoştinţelor şi capacităţilor incluse în *trunchiul comun de cultură generală* activat *la nivel*: *instrumental*, în învăţământul primar; *de bază*, în învăţământul gimnazial; *de profil*, în învăţământul liceal; *de specializare*, în învăţământul profesional; *de specializare superioară*, la niveluri profesionale de vârf, în învăţământul universitar.

Selecţia, dozarea şi ierarhizarea cunoştinţelor şi a capacităţilor la nivelul programelor şcolare asigură: ponderea formativă a informaţiei, dependentă de valoarea sa metodologică şi practică, perfectibilă în timp şi spaţiu; deschiderea psihosocială multiplă a obiectelor sau a modulelor de învăţământ, cu relevanţă interdisciplinară; eliminarea balastului informaţional prin raportare la conceptul de „trunchi comun de cultură generală", operabil la toate nivelurile sistemului.

b) Secvenţialitatea conţinutului instruirii presupune operaţionalizarea unor circuite de programare a materiei, în variante tradiţionale şi (post)moderne, exprimate la nivel *liniar*, *concentric*, *modular*, *integrat*.

Programele şcolare liniare sunt structurate prin „adăugiri succesive de informaţii şi prin amplificarea exigenţelor faţă de activitatea cognitivă a elevilor". Acest tip de programă urmăreşte, în mod special, asigurarea accesibilităţii cunoştinţelor, proiectate de la simplu la complex, corespunzător fiecărei etape de

vârstă în condiţii de maximă securitate psihologică şi pedagogică.

Programele şcolare concentrice sunt structurate prin „reluarea aceloraşi noţiuni, cunoştinţe, deprinderi, într-o formă amplificată pe diferite trepte ale sistemului şcolar (niveluri de vârstă)" — vezi Olga, Oprea, 1979, p.144.

Acest tip de programă urmăreşte, în mod special, aprofundarea cunoştinţelor în cadrul unei noi trepte şcolare, în condiţiile unei noi etape de dezvoltare psihică a personalităţii elevului. Mecanismele de proiectare vizează o nouă structură de organizare a cunoştinţelor, acumulate deja, prin dezvoltarea acestora în contexte metodologice şi aplicative superioare. Din această perspectivă sunt semnificative programele şcolare propuse, de regulă, în domeniul matematicii, gramaticii, ştiinţelor sociale şi umane.

Didactica modernă şi postmodernă valorifică cele două modalităţi clasice de organizare liniară şi concentrică a programelor şcolare, remarcabile prin capacitatea lor de asigurare a accesibilităţii cunoştinţelor în condiţii de deplină securitate psihică, discutabile însă datorită caracterului lor predominant monodisciplinar şi înclinaţiei lor spre gândirea inductivă şi convergentă, care întreţine anumite limite şi întârzieri în planul cunoaşterii comprehensive, conceptuale, critice.

Evoluţia programelor şcolare liniare şi concentrice în contextul proiectării curriculare angajează întreaga structură a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, orientată pedagogic în condiţii de interdisciplinaritate şi de instruire diferenţiată. Această evoluţie determină apariţia unor noi modalităţi de programare a conţinutului instruirii, respectiv a unor noi tipuri de programe şcolare (*în spirală, modulare, integrate*).

Programele şcolare în spirală sunt structurate în jurul experienţei cognitive de bază a elevului, care asigură însuşirea de noi cunoştinţe „încadrate continuu în noi contexte şi sisteme ce se lărgesc şi se restructurează neîncetat, solicitând capacităţi şi operaţii intelectuale din ce în ce mai complexe". Proiectarea *în spirală* îmbină programarea *concentrică* — preocupată, în această situaţie, de „reluarea problemelor fundamentale, care reprezintă structura de bază a obiectului" — cu programarea *liniară*, care presupune însuşirea de noi cunoştinţe după reactualizarea problemelor fundamentale (vezi Oprescu, N.; Blideanu, E., 1988, p.173).

Programele şcolare modulare sunt structurate pe baza unor seturi de cunoştinţe, situaţii de învăţare, strategii speciale de *predare-învăţare-evaluare*, care facilitează realizarea independentă a sarcinilor de instruire într-un timp pedagogic optim. Elaborarea modulelor presupune definirea unui set de situaţii didactice, pe de o parte independente, iar pe de altă parte, interdependente în raport cu sarcinile de învăţare trecute şi viitoare.

Aceast tip de programă şcolară are *o structură tridimensională* bazată pe: *conţinuturi specificate*, cu precizarea cunoştinţelor anterioare necesare şi a diverselor itinerarii curriculare posibile; *ansamblu de submodule*, fiecare incluzând obiectivele concrete-situaţiile de învăţare necesare-probele pentru trecerea la un nou submodul; *probe terminale* pentru evaluarea gradului de realizare a obiectivelor modulului, pentru recuperarea pierderilor, pentru asigurarea trecerii la modulul următor (vezi Creţu, Carmen, în *Psihopedagogie*, coordonatori, Neculau, Adrian, Cozma, Teodor, 1994, p.134—136).

Programele şcolare integrate sunt structurate pe baza strategiilor de organizare interdisciplinară/transdisciplinară a conţinuturilor *formale-nonformale-informale*, care angajează întreagă experienţă de *predare-învăţare-evaluare* a profesorului şi a elevului. Aceste programe — care reprezintă şcoala viitorului — valorifică „unitatea funciară a demersurilor ştiinţifice", urmărind integrarea orizontală şi transversală a disciplinelor de învăţământ în funcţie de *următoarele criterii de selecţie a conţinuturilor instruirii*:

· *criteriul teoretic*, care vizează schemele conceptuale, obiectul şi metodele de cercetare, paradigmele de abordare, valabile în cadrul mai multor ştiinţe;

· *criteriul aplicativ*, care vizează tehnologiile comune dezvoltate la nivelul mai multor ştiinţe, cu referire la domeniul vieţii profesionale, mediului ambiant, relaţiilor de familie;

· *criteriul personalităţii*, respectiv a „obiectului educaţiei", care vizează formarea conştiinţei ştiinţifice a elevului, relevantă pentru modelarea raporturilor sale cu lumea şi cu sine;

· *criteriul social*, care vizează abordarea unor aspecte istorice, tehnologice, economice etc., semnificative pentru rezolvarea „unor probleme ale societăţii", respectiv pentru „natura umanităţii" (idem, p.137—138).

c) Consistenţa conţinutului instruirii este realizabilă în cadrul programei şcolare la nivel *intern* (vezi structura programei şcolare) şi *extern* (vezi structura de relaţie a programelor şcolare).

Consistenţa internă a programelor şcolare vizează asigurarea unui raport pedagogic optim între *logica ştiinţifică* a conţinutului instruirii — controlabilă în plan epistemic — şi *logica didactică* a conţinutului instruirii, valorificabilă în plan formativ.

Consistenţa externă a programelor şcolare vizează asigurarea unor raportări pedagogice optime cu celelalte programe şcolare, plasate pe orizontala, verticala şi transversala planului de învăţământ, în cadrul trimestrului/semestrului, anului, ciclului (pre)şcolar sau universitar respectiv.

C) Formularea îndrumărilor metodice vizează elaborarea strategiilor de *predare-învăţare-evaluare* necesare pentru realizarea obiectivelor specifice programelor şcolare la un nivel de eficacitate pedagogică optimă. Angajarea proiectării curriculare presupune *integrarea „îndrumărilor metodice" în structura internă a programelor şcolare*, pentru susţinerea consistenţei pedagogice a acestora în diferite circumstanţe didactice şi extradidactice.

Delimitarea orientativă a „îndrumărilor metodice" implică raportarea profesorului la dimensiunea funcţională a obiectivelor generale şi specifice ale procesului de învăţământ. Proiectarea lor ca virtuale strategii de *predare-învăţare-evaluare* angajează decizia managerială a profesorului, relevantă pedagogic pe linia de interacţiune existentă între: *metoda de învăţământ* aleasă, cu prioritate, datorită resurselor sale formative maxime şi capacităţii sale de integrare deplină a altor metode şi procedee eficiente — *stilul educaţional* adoptat pentru valorificarea deplină a resurselor existente la nivelul strucurii acţiunii didactice — *marja de optimizare a activităţii didactice*, operabilă în cadrul spaţiului şi timpului disponibil pentru instruirea în clasă şi în afara clasei.

D) Proiectarea activităţii didactice este determinată la nivelul programelor şcolare care direcţionează acţiunea de elaborare a „planului calendaristic" necesar fiecărui cadru didactic la nivelul semestrului şi al anului şcolar. Optimizarea „planului calendaristic" implică adaptarea obiectivelor *generale* şi *specifice* la condiţiile existente la nivelul fiecărui colectiv de elevi.

Programa şcolară poate sugera mecanismele posibile de operaţionalizare a obiectivelor în contextul resurselor de spaţiu şi timp aflate la dispoziţia cadrului didactic. Aceasta presupune avansarea unor *structuri de proiectare flexibile* care vizează: Capitolul — Numărul de ore săptămânal — Succesiunea activităţilor didactice/lecţiilor etc. — Termenele stabilite — Obiectivele propuse — Conţinuturile necesare — Strategiile didactice posibile — Criteriile de evaluare — Observaţiile care se impun.

Vezi **Conţinutul procesului de învăţământ, Curriculum, Proiectarea pedagogică.**

PROIECTAREA PEDAGOGICĂ

Proiectarea pedagogică reprezintă activitatea de structurare a acţiunilor şi operaţiilor care asigură funcţionalitatea sistemului şi a procesului de învăţământ la nivel general, specific/intermediar şi concret/operaţional conform finalităţilor elaborate în termeni de politică a educaţiei.

Această activitate de mare complexitate pedagogică şi socială angajează acţiunile şi „operaţiile de definire anticipativă a obiectivelor, conţinuturilor, strategiilor învăţării, probelor de evaluare şi, mai ales, a relaţiilor dintre acestea, în condiţiile specifice unui mod de organizare a procesului de învăţământ" (Vlăsceanu, Lazăr, în *Curs de pedagogie*, coordonatori, Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.249).

Realizarea activităţii de proiectare pedagogică presupune valorificarea deplină a caracterului său: a) *global* (vezi corelaţia *obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare)*; b) *optim* (vezi calitatea raportului principii — obiective — conţinuturi — strategii/de *predare-învăţare-evaluare* — resurse/materiale-umane-informaţionale — particularităţi ale mediului extern); c) *strategic* (vizează anticiparea inovatoare a rezultatelor în termenii raportului managerial „intrare" — „ieşire").

Specificul activităţii de proiectare pedagogică poate fi analizat din perspectiva *timpului real* destinat învăţării, în mediul şcolar şi extraşcolar. Această resursa materială fundamentală impune două modalităţi de proiectare pedagogică:

· *proiectarea globală*, care acoperă perioada unui nivel sau ciclu de învăţământ, urmărind, în mod special, elaborarea planului de învăţământ şi a criteriilor generale de elaborare a programelor de instruire;

· *proiectarea eşalonată*, care acoperă perioada unui an de învăţământ, trimestru şcolar sau a unei activităţi didactice concrete (lecţii), urmărind, în mod special, elaborarea programelor de instruire şi a criteriilor de operaţionalizare a obiectivelor generale şi specifice ale programelor de instruire.

Operaţiile care intervin în această activitate vizează ambele modalităţi de proiectare pedagogică angajate la nivel global şi eşalonat (idem, vezi p.250—256).

a) Operaţia de definire a criteriului de optimalitate a planului sau a programelor de instruire/educaţie vizează o acţiune realizabilă:

· *în termeni absoluţi*, prin raportare la standardele de competenţă şi de performanţă instituţionalizate ca obiective *informativ-formative*, de nivel *maxim-mediu-minim;*

· *în termeni relativi*, prin raportare la standardele definitivate, ca obiective concrete, la nivelul şcolii şi al clasei de elevi, în diferite momente ale evoluţiei acestora.

b) Operaţia de analiză a componentelor planului sau a programelor de instruire/educaţie, acţiune realizabilă prin stabilirea unor corespondenţe între:

· *obiectivele pedagogice* asumate (generale-specifice-concrete);

· *conţinuturile pedagogice* adecvate la nivel de *plan-programă-activitate didactică (lecţie);*

· *strategiile de predare-învăţare-evaluare*, adaptabile la diferite condiţii de învăţare interne şi externe.

Modelele de acţiune angajate în activitatea de proiectare pedagogică desemnează un set de valori şi de factori care conferă acţiunii didactice o anumită linie de evoluţie probabilă asociată cu programele de instruire/educaţie adoptate şi cu procesele psihice angajate în activitatea elevului/studentului (vezi *Encyclopedia of Educational Research*, 1969, p.276, 277).

Modelul de proiectare tradiţională este centrat asupra conţinuturilor instruirii care subordonează obiectivele, metodologia şi evaluarea didactică într-o logică proprie „învăţământului informativ", care supralicitează predarea, transmiterea de cunoştinţe, dirijarea şi unilateralizarea procesului de formare a elevilor.

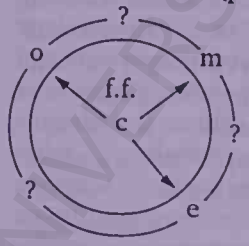
Formula de proiectare pedagogică, dezvoltată la acest nivel, defineşte o *activitate de predare* restrictivă, închisă, directivă, unilaterală. Ea poate evolua în cadrul didacticii moderne, până la atingerea stadiului de activitate de *predare-învăţare*.

Proiectarea tradiţională concepe criteriul de optimalitate în limitele obiectivelor prioritar informative, exprimate nediferenţiat, în cadrul unui standard fix, abstract, care vizează performanţa unui „elev mediu", supralicitată adesea exclusiv la niveluri de vârf. În această perspectivă, „curba sub formă de clopot" („curba lui Gauss") care apreciază diferenţele individuale dintre elevi în limite de distribuţie considerate normale (68,26% elevi cu performanţe *medii*; 13, 60% *elevi buni — elevi mediocri*; 2,13% *elevi foarte buni — elevi foarte slabi*) rămâne un reper pedagogic acceptat în linii mari de cadrul didactic, ceea ce limitează capacitatea sa de proiectare şi de realizare inovatoare a activităţii de instruire/educaţie (vezi Vlăsceanu, Lazăr, 1998, p.252—254).

Criteriul de optimalitate definit la nivelul proiectării tradiţionale, în termenii relativi ai standardelor de performanţă proprii fiecărei clase de elevi, angajează o evaluare bazată, în special, pe selecţia negativă, întreţinută pe tot parcursul ciclului şcolar, cu accente stresante în cadrul examenelor de admitere, concepute în sens prioritar sumativ, cumulativ.

Acest *model de proiectare tradiţională* reflectă, în acelaşi timp, calitatea procesului de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice, caracterizat prin dezechilibrul existent între pregătirea de specialitate (predominantă şi adesea monodisciplinară) şi formarea pedagogică, (precipitată sau insuficient integrată pe circuitul: *psihologie-teoria educaţiei/instruirii-metodică-practică pedagogică*.

Modelul de proiectare tradiţională
(prezentare grafică)



o = obiective
c = conţinut
m = metodologie
e = evaluare
f.f. = formarea formatorilor (iniţială-continuă).

Modelul de proiectare curriculară, dezvoltat la nivelul didacticii postmoderne, este centrat asupra obiectivelor activităţii de educaţie/instrucţie. Prioritară devine *corespondenţa pedagogică* angajată la nivelul activităţii didactice, concepută simultan ca activitate de *predare-învăţare-evaluare*.

Abordarea curriculară a procesului de învăţământ presupune proiectarea interdependenţelor dintre elementele componente ale activităţii didactice: *obiective — conţinuturi — metodologie — evaluare*. Aceste interdependenţe angajează realizarea unui învăţământ prioritar formativ bazat integral pe resursele de (auto)-instruire şi de (auto)educaţie ale fiecărui elev.

Proiectarea curriculară consemnează saltul de la structura de organizare bazată pe conţinuturi definite explicit („*ce învăţăm?*") la structura de organizare orientată valoric prin intermediul unor obiective şi metodologii explicite şi implicite („*cum învăţăm?*"), cu efecte macrostructurale (plan de învăţământ elaborat la nivel de sistem) şi microstructurale (programe şi manuale şcolare elaborate la nivel de proces), asumate la scară psihosocială (vezi Decker, Walker, F.; Johnis, F., Soltis, 1986).

Principiile modelului de proiectare curriculară au fost lansate, deja, cu peste două decenii în urmă (vezi Tyler, R. W., 1950):

A) Principiul analizei necesităţilor societăţii urmăreşte definitivarea competenţelor funcţionale ale procesului de învăţământ care reflectă finalităţile macrostructurale ale sistemului educaţional;

B) Principiul analizei necesităţilor elevilor/studenţilor urmăreşte definitivarea obiectivelor pedagogice ale activităţii didactice/educative care reflectă finalităţile microstructurale ale procesului de învăţământ;

C) Principiul analizei conţinutului instruirii urmăreşte definitivarea programelor şcolare/universitare bazate pe cunoştinţe şi capacităţi esenţiale (cultura generală) şi de specialitate (cultura de profil şi profesională), care asigură „ceea ce trebuie să ştie toţi membrii societăţii şi ceea ce va fi rezervat specialiştilor".

Proiectarea curriculară, concepută de R. W. Tyler, implică „un program educaţional" cu *acţiuni dezvoltate pedagogic* în direcţia perfecţionării continue a activităţii de instruire: a) selecţionarea şi definirea obiectivelor învăţării (*learning objectives*) în calitate de obiective pedagogice ale procesului de învăţământ; b) *selecţionarea şi crearea experienţelor de învăţare*, adecvate obiectivelor pedagogice, în calitate de conţinuturi cu resurse formative maxime; c) *organizarea experienţelor de învăţare la niveluri formative superioare prin metodologii adecvate obiectivelor şi conţinuturilor selecţionate*; d) *organizarea acţiunii de evaluare* a rezultatelor activităţii de instruire realizată — conform criteriilor definite la nivelul obiectivelor pedagogice asumate, valorificate/valorificabile, în termeni de „revizuiri dezirabile".

Analiza procesului de învăţământ din perspectivă curriculară evidenţiază corelaţia existentă între proiectarea curriculară a instruirii şi *formarea-dezvoltarea* personalităţii elevului. Această corelaţie este relevantă din două puncte de vedere:

a) din punctul de vedere al elementelor componente ale „programului educaţional" care formează un ansamblu coerent de situaţii de învăţare dezvoltate pe circuitul: obiective — conţinuturi — metodologie — evaluare, care valorifică şi „experienţele de viaţă ale elevului" la nivelul raporturilor dintre educaţia/instrucţia *formală-nonformală-informală*;

b) din punctul de vedere al corespondenţelor pedagogice construite între elementele componente ale „programului educaţional" care asigură „o ordine de progresie determinată" a acestuia, subordonată valorificării necesităţilor de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii (vezi Drouin, Anne-Marie, 1993, p.33; *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.218—222).

Proiectarea curriculară concepe *criteriul de optimalitate* la nivelul corespondenţei pedagogice dezvoltată continuu între: obiectivele *informative-formative*, conţinuturile *instruirii-educaţiei*, strategiile de *predare-învăţare-evaluare*.

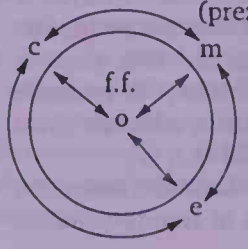
În termenii *competenţelor* definite în cadrul programelor de instruire/educaţie, proiectarea curriculară permite diferenţierea pedagogică a standardelor absolute la niveluri de realizare *minime-medii-maxime*, care vizează *performanţele* unui *elev concret*, capabil de progres şcolar permanent.

În această perspectivă, proiectarea curriculară avansează o nouă curbă de diferenţiere a performanţelor standard, „curba în formă de J". Ea evidenţiază faptul că diferenţele dintre elevi, valorificate în sens prioritar formativ, pot asigura un nivel de performanţă acceptabil pentru majoritatea elevilor (aproximativ 90—95%) în condiţiile realizării unui model de *învăţare deplină*. Un asemenea model respectă ritmul de activitate al fiecărui elev, concretizat în *nivelul de învăţare al elevului*, care este determinat în *funcţie de* raportul existent între *timpul real de învăţare* (condiţionat de *perseverenţa* şi de *ocazia de învăţare*) şi *timpul necesar pentru învăţare* (condiţionat de: *aptitudinea pentru studiu — calitatea instruirii — capacitatea de învăţare*) — vezi *Învăţarea deplină*, 1983; vezi Jinga, Ioan; Negreţ, Ion, 1994, p.39—42.

Criteriul de optimalitate definit la nivelul proiectării curriculare în termenii relativi ai standardelor de performanţă proprii fiecărei clase de elevi angajează o evaluare formativă continuă, susţinută prin probe docimologice aplicate periodic, inclusiv în cadrul unor examene de absolvire cu funcţie implicită de *selecţie pozitivă*.

Proiectarea curriculară reflectă în acelaşi timp calitatea procesului de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice, proces caracterizat prin echilibrul dezvoltat între pregătirea de specialitate (largă, deschisă) şi formarea pedagogică (prelungită la limita studiilor postuniversitare, pe circuitul: *psihologie generală şi a vârstelor-teoria educaţiei şi a instruirii-metodică-practică pedagogică*.

Modelul de proiectare curriculară
(prezentare grafică)



o = obiective
c = conţinut
m = metodologie
e = evaluare
f.f. = formarea formatorilor (iniţială-continuă).

Dezvoltarea curriculară a proiectării pedagogice impune angajarea unui demers global, asumat la nivel de politică a educaţiei. Acest demers presupune trei niveluri decizionale (vezi Seguin, R., 1991):

I. Nivelul deciziilor macrostructurale, de ordin filozofic şi politic, implică:

a) stabilirea opţiunilor fundamentale, exprimate prin: *idealul pedagogic*, care defineşte tipul de personalitate valabil la scara întregului sistem educaţional; *scopurile pedagogice*, care definesc liniile generale de politică a educaţiei valabile la scara întregului sistem educaţional;

b) stabilirea resurselor pedagogice fundamentale, necesare la scara întregului sistem educaţional: *resursele materiale* (spaţiul şi timpul şcolar, baza didactico-materială, structura anului de învăţământ); *resursele umane* (determinate de: sistemul naţional de organizare managerială a şcolii; sistemul naţional şi teritorial de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice; sistemul naţional, teritorial şi local de integrare şcolară şi profesională, cu deschidere spre educaţia permanentă); *resursele informaţionale* (determinate de: sistemul de elaborare şi de perfecţionare a planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare, a altor materiale destinate *activităţii de predare-învăţare-evaluare*; sistemul de organizare şi de valorificare a informaţiei pedagogice la niveluri tehnologice de vârf/ bibliotecă, videotecă, mediatecă, programe/reţele naţionale şi internaţionale de instruire asistată pe calculator etc.); *resursele financiare* (naţionale, teritoriale, locale; externe; interne etc.).

II. Nivelul deciziilor macrostructurale, de ordin pedagogic (determinate de la nivelul: idealului pedagogic-scopurilor pedagogice — resurselor pedagogice), implică:

a) stabilirea criteriilor de elaborare a planului de învăţământ, exprimate ca principii valorice de abordare a instruirii; *b) stabilirea profilurilor de formare-dezvoltare a personalităţii elevului/studentului* pe trepte, cicluri, ani de învăţământ, exprimate ca principii cu valoare de obiective terminale; *c) stabilirea modalităţilor de evaluare globală* a elevilor/studenţilor (examene de absolvire, de admitere) şi *parţială* (probe docimologice: trimestriale, anuale etc.).

III. Nivelul deciziilor microstructurale implică: *a) stabilirea obiectivelor specifice* pe discipline de învăţământ sau module monodisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare etc.; *b)* stabilirea resurselor pedagogice necesare pentru realizarea obiectivelor specifice: conţinuturi — metodologie de *predare-învăţare-evaluare* — condiţii interne şi externe de învăţare; *c)* stabilirea modalităţilor de *evaluare parţială* a elevilor/studenţilor: teste docimologice aplicabile pe lecţii, subcapitole, capitole, trimestre, ani de învăţământ.

Această viziune conferă proiectării curriculare o perspectivă de dezvoltare globală, integratoare. Criteriile angajate, deschise în direcţia reformei şi a managementului educaţiei, asigură consistenţa activităţii de *planificare-programare* a conţinutului instruirii/educaţiei la nivelul liniei de continuitate pedagogică existentă între finalităţile macrostructurale ale sistemului şi finalităţile microstructurale ale procesului de învăţământ (vezi Revista de pedagogie, nr. 3—4/ 1994, *Curriculum şi dezvoltare curriculară*).

a) Criteriile de dezvoltare curriculară a planului de învăţământ reflectă deciziile stabilite la nivel macrostructural. În perspectiva reformei, aceste decizii vizează, în principiu, următoarele mutaţii esenţiale:

· *idealul pedagogic*, salt de la personalitatea creatoare (corespunzătoare modelului cultural al societăţii industrializate) la personalitatea creatoare (corespunzătoare modelului cultural al societăţii postindustriale, informatizate);

· *scopurile pedagogice*, salt de la evoluţia educaţiei în direcţia „şcolii de masă", pregătirii forţei de muncă, specializării timpurii, la evoluţia educaţiei în direcţia democratizării şcolii, optimizării raportului dintre cultura generală-cultura de specialitate, deschiderii sistemului;

· *resursele pedagogice*, salt de la dezvoltarea extensivă la dezvoltarea intensivă, care valorifică la maximum potenţialul modelului cultural al societăţii informatizate în condiţiile unei structuri a anului şcolar care favorizează creşterea timpului *real* de învăţare şcolară eficientă (vezi raporturile: instruire *formală-nonformală-informală*; studiul în mediul şcolar-studiul individual acasă, în bibliotecă, mediatecă etc.);

· salt de la criteriile de *elaborare parcelară* (planuri de învăţământ concepute separat pe niveluri de învăţământ) *şi monodisciplinară a instruirii*, la criteriile de *elaborarea globală* (plan de învăţământ conceput unitar pentru toate nivelurile de învăţământ, cu deschidere spre educaţia permanentă) şi *interdisciplinară* a instruirii, cu valorificarea integrală a obiectivelor specifice fiecărei trepte de învăţământ.

b) Criteriile de dezvoltare curriculară a programelor şcolare răspund unor exigenţe de ordin funcţional şi structural, asumate la nivel *macro- şi microstructural* (vezi *Curriculum şcolar. Ghid metodologic*, 1996, p.19—28).

Exigenţele de ordin funcţional reflectă orientările de politică a educaţiei (*ideal — scopuri pedagogice*) adaptate la condiţiile treptei şcolare respective. Proiectarea reuşitei şcolare presupune definirea obiectivelor specifice în termenii unor acţiuni didactice potenţiale, bazate pe seturi de conţinuturi şi de strategii de *predare-învăţare-evaluare*, corespunzătoare finalităţilor macro- şi microstructurale asumate la nivelul procesului de învăţământ.

Exigenţele de ordin structural reflectă calitatea necesară resurselor pedagogice angajate, care asigură: a) ordonarea logică şi pedagogică a elementelor componente ale programei (*obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare*); b) stimularea coerenţei legăturilor dintre elementele care asigură eficienţa acţiunii didactice (*subiect*-proiect didactic-mesaj didactic-repertoriu comun-*obiect*-circuite de conexiune inversă externe şi interne); c) valorificarea orientărilor pedagogice, de bază, incluse în cadrul unui *ghid metodologic aplicativ*, centrat asupra optimizării raporturilor dintre: obiectivele specifice — conţinuturile cu potenţial formativ maxim — strategiile de *predare-învăţare-evaluare* eficiente — criteriile de operaţionalizare adaptabile la diferite situaţii concrete.

c) Dezvoltarea curriculară a programelor şcolare evidenţiază importanţa prioritară a finalităţilor microstructurale angajate la nivelul procesului de învăţământ, asumate, direct şi indirect, în calitate de: a) *obiective generale* ale treptei de învăţământ respective: *competenţe şi performanţe* exprimate în termeni de *cunoştinţe-capacităţi-atitudini*; b) *obiective specifice* ale disciplinei de învăţământ respective: cunoştinţe, capacităţi şi atitudini cognitive realizabile pe domenii, capitole, subcapitole; c) *obiective concrete* ale disciplinei de învăţământ respective — rezultate din operaţionalizarea obiectivelor generale şi specifice — exprimate în termenii unor situaţii de învăţare bazate pe *deprinderi-strategii-informaţii logice-atitudini cognitive*, cu efecte formative multiple în plan *cognitiv-afectiv-psihomotor*.

Analiza managerială a activităţii de proiectare curriculară presupune valorificarea resurselor de creaţie pedagogică existente la nivelul a două acţiuni complementare: acţiunea de planificare externă a elementelor componente ale activităţii didactice/educative; acţiunea de organizare internă a elementelor componente ale activităţii didactice/educative.

a) Planificarea externă a elementelor componente ale activităţii didactice/educative este realizabilă în funcţie de trei tipuri de valori pedagogice potenţiale:

· *competenţele şi performanţele* posibile la nivel *minim-mediu-maxim*, disponibilizate orientativ în cadrul acţiunii didactice, pe circuitul *funcţional-structural* stabilit între: *obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare*;

· *condiţiile angajate*, la nivel de resurse, de natură: *pedagogică* (*vezi* relaţia *subiect-obiect*/profesor-elev, desfăşurată pe circuitul *comunicării-cunoaşterii-creaţiei* didactice/educative); *psihologică* (*vezi* potenţialul de învăţare al elevului, calităţile sale de personalitate, cunoscute şi valorificate de cadrul didactic); *socială* (*vezi* câmpul psihosocial care înconjură acţiunea didactică/educativă — clasa de elevi, microgrupurile, stilul educaţional al cadrului didactic);

· *standardele* definitorii pentru criteriul de optimalitate angajat în sens managerial la nivelul raportului existent între: calitatea randamentului şcolar (vezi raportul „intrare"-„ieşire") — calitatea corelaţiei *subiect-obiect*, profesor-elev.

b) Organizarea internă a elementelor componente ale activităţii didactice/educative este realizabilă în funcţie de următoarele cerinţe de programare prioritar formativă: *a) raportarea la experienţa anterioară a elevului* (vezi rolul *testelor iniţiale/predictive*); *b) stabilirea eşalonată a sarcinilor concrete* sub forma unor *unităţi de conţinut* cu încărcătură psihologică adecvată (vezi *corespondenţele pedagogice* posibile şi necesare între *obiectivele prioritar informative* şi *obiectivele prioritar formative*); *c) exprimarea corectă a obiectivelor pedagogice concrete* prin: definirea sarcinilor elevului în termeni de acţiune concentrată într-o singură operaţie observabilă, evaluabilă; accentuarea legăturilor dintre obiective; gradarea posibilităţilor de realizare a obiectivului la nivel: *minim-mediu-maxim*; integrarea metodelor-procedeelor-mijloacelor didactice la nivelul unor strategii didactice eficiente; angajarea probelor de evaluare până la nivelul calitativ al unor potenţiale probe de autoevaluare; *d) evaluarea continuă a corespondenţelor pedagogice*, necesare în contextul didactic/educativ respectiv, între *obiectivele prioritar informative — obiectivele prioritar formative*.

Viziunea sistemică dezvoltată la nivelul proiectării curriculare valorifică atuurile tehnologice, programatice şi creative ale activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, angajate pe termen lung, mediu şi scurt.

Proiectarea pedagogică valorifică noţiunea de tehnologie didactică la nivelul sensului său original de construcţie globală care asigură eficientizarea demersului instructiv/educativ prin alegerea conţinuturilor, strategiilor de *predare-învăţare-evaluare* şi

a formelor de organizare a activităţii în concordanţă permanentă cu obiectivele generale, specifice şi concrete asumate la nivel instituţional.

Proiectarea pedagogică reprezintă, în acelaşi timp, o activitate programată care angajează un ansamblu de acţiuni şi de operaţii de anticipare a rezultatelor, acţiuni şi operaţii construite la nivelul interdependenţei dintre obiective — conţinuturi — strategii de *predare-învăţare-evaluare*. Desfăşurarea acestora confirmă, pe de o parte, *structura stabilă* a proiectării pedagogice, valabilă la nivel general, particular, concret, iar pe de altă parte, resursele de *creativitate* ale cadrului didactic solicitate în activitatea de operaţionalizare a obiectivelor în funcţie de contextul psihosocial al fiecărui colectiv preşcolar, şcolar, universitar etc.

Eficienţa activităţii de proiectare presupune angajarea acţiunilor şi a operaţiilor de *planificare-programare-operaţionalizare* la *nivel: global*, urmărind valorificarea resurselor de sistem ale educaţiei, în plan funcţional (prioritatea formativă) şi în plan structural (prioritatea corelaţiei *subiect-obiect*); *permanent*, urmărind stabilizarea valorică a educaţiei, prin plasarea demersului anticipativ înaintea declanşării oricărei secvenţe de *predare-învăţare-evaluare*; *tridimensional*, urmărind integrarea deplină a „probelor evaluative" (de *măsurare-apreciere-decizie*), iniţiale, formative, sumative, *în cadrul* secvenţelor de *predare-învăţare-evaluare*, instituţionalizate conform cerinţelor programelor preşcolare, şcolare, universitare etc.

Conţinutul activităţii de proiectare pedagogică valorifică astfel *un algoritm al acţiunii eficiente* în plan sistemic, bazat pe următoarele operaţii:

a) stabilirea scopului activităţii, procesat pe circuitul ideal pedagogic-scopuri pedagogice-obiective pedagogice generale-obiective pedagogice specifice;

b) cunoaşterea resurselor (calitatea elevilor, colectivului şcolar, mediului şcolar, comunităţii educative teritoriale şi locale) şi a condiţiilor (externe-interne) de realizare efectivă a activităţii;

c) organizarea logico-funcţională a conţinutului de *predat-învăţat-evaluat* în cadrul unor *unităţi de instruire* (discipline, module de studiu, capitole, subcapitole, grupuri de lecţii, lecţie), cu descrierea unor „tabele de specificaţii" dezvoltate până la nivelul „paşilor mici";

d) definitivarea obiectivelor concrete, operaţionale, deduse din obiectivele generale şi specifice, adaptate/adaptabile la condiţiile clasei de elevi, mediului şcolar, comunităţii educative locale;

e) elaborarea raporturilor de *corespondenţă pedagogică necesară permanent între*: *obiectivele concrete — resursele activităţii* (conţinuturi-metodologie-condiţii de instruire/educaţie) — *modalităţile de evaluare* a rezultatelor (anticipate prin intermediul obiectivelor concrete).

Obiectivarea acţiunilor de proiectare pedagogică implică elaborarea unor instrumente metodologice aplicabile la nivel global (anual), intermediar (trimestrial, pe capitole, pe grupuri de activităţi/lecţii etc.), concret (în cadrul unei activităţi/lecţii) — vezi Radu, Ion, T., în *Sinteze pe teme de didactică modernă*, coordonator, Radu, Ion, T., 1986, p.47, 48.

a) Proiectarea pedagogică a activităţii anuale solicită o viziune sistemică, de ansamblu, care implică:

· *definirea obiectivelor generale şi specifice*, procesate la nivel de *scopuri* ale *disciplinei* sau *modulului* de studiu;

· *structurarea conţinutului* prin delimitarea unor macrounităţi de instruire/educaţie (capitole, subcapitole, teme, grupuri de lecţii etc.) plasate pe o coordonată, reală sau virtuală, de corelaţii verticale (intradisciplinare), orizontale (interdisciplinare) sau transversale (transdisciplinare);

· valorificarea ritmului de învăţare în raport cu timpul real destinat studiului *frontal-individual-pe grupe*, la nivelul interacţiunii posibile şi necesare între: instruirea/educaţia *formală-nonformală-informală*.

b) Proiectarea pedagogică a activităţii trimestriale continuă proiectarea *anuală* prin următoarele acţiuni complementare:

· *definirea obiectivelor specifice* în termenii stabiliţi la nivel instituţional;

· *stabilirea temelor pe capitole* corespunzător obiectivelor specifice definite anterior, cu precizarea intervalelor de timp necesare pentru realizarea acestora cu clase de elevi de nivel *minim-mediu-maxim*;

· *delimitarea subcapitolelor/grupurilor de lecţii*, corespunzător unor categorii de obiective operaţionalizate/operaţionalizabile, centrate, mai ales, asupra unor probleme recapitulative, realizabile în termeni de analiză-sinteză şi de evaluare sumativă;

· *avansarea unor posibile strategii* de *predare-învăţare-evaluare*, eficiente la nivelul obiectivelor propuse.

c) Proiectarea sistemului de lecţii implică următoarele acţiuni şi operaţii complementare:

· *precizarea obiectivelor specifice ale subcapitolului* (deprinderi-capacităţi-atitudini cognitive), plecând de la obiectivele specifice ale capitolului şi ale disciplinei sau modulului de studiu;

· *analiza logico-funcţională a conţinutului subcapitolului*, care urmăreşte selecţionarea elementelor esenţiale de ordin informativ-formativ, valorificate/valorificabile conceptual (*stăpânirea cunoştinţelor*)-experimental (*transfer operaţional*)-practic (*exprimarea* personalităţii elevului);

· *delimitarea lecţiilor* care asigură realizarea obiectivelor specifice ale subcapitolului, asumate, în orice variantă de organizare, la nivelul unei activităţi de *predare-învăţare-evaluare*;

· *identificarea obiectivelor pedagogice concrete*, corespunzător obiectivelor specifice ale disciplinei/modulului de studiu, capitolului, subcapitolului;

· *precizarea resurselor necesare pentru atingerea obiectivelor concrete*: conţinuturi — metodologie — condiţii de învăţare;

· *angajarea probelor de evaluare* a modului de realizare a obiectivelor concrete, cu valoare *diagnostică-prognostică*.

d) Proiectarea lecţiei implică următoarele acţiuni şi operaţii:

· *identificarea obiectivelor interne*, cu valoare de *obiective concrete*, deduse din *obiectivele terminale* ale sistemului de lecţii;

· *ordonarea logică a conţinutului* în raport de obiectivele concrete: fapte, evenimente, fenomene, concepte, reguli, principii, formule etc.;

· *prefigurarea structurii lecţiei* la nivelul corespondenţei pedagogice dintre obiective concrete-resurse-modalităţi de evaluare, realizabilă prin unităţi de instruire/educaţie, angajate/angajabile *frontal-individual-pe grupe*;

· *alcătuirea probelor de evaluare*, integrate în structura activităţii didactice/educative în sens *sumativ-formativ*.

Practica proiectării pedagogice valorifică perspectiva dezvoltării curriculare la nivelul a două domenii de referinţă: domeniul *organizării unui învăţământ diferenţiat* (vezi *învăţământul frontal, învăţământul pe grupe, învăţământul individual*); domeniul *organizării activităţii didactice/educative concrete* (vezi *lecţia*).

Vezi Curriculum, Lecţia, Organizarea procesului de învăţământ.

PSIHOLOGIA EDUCAŢIEI

Psihologia educaţiei este definită, în literatura de specialitate, ca „o disciplină aflată la graniţa dintre psihologie şi pedagogie". În măsura în care integrează în structura sa şi *psihologia şcolară*, considerată „parte componentă", *psihologia educaţiei* reprezintă nu numai „un sector în care cunoştinţele psihologice fundamentale şi generale pot fi aplicate în şcoală", ci şi „un domeniu propriu pentru care numeroasele probleme psihologice relative la şcoală au o mare specificitate şi trebuie să fie studiate în singularitatea lor" (vezi *Dictionnaire encyclopédigue de l'éducation et de la formation*, 1998, p.864).

Acest tip de abordare, apropiat de metodologia de „hibridare", lansată de *teoria noilor ştiinţe sociale* (vezi Dogan, Mattei; Pahre, Robert, 1997), evidenţiază *temele mari* care delimitează *obiectul de studiu specific* psihologiei educaţiei în calitatea acesteia de posibilă ştiinţă pedagogică: definirea conţinuturilor instruirii; fundamentarea metodelor pedagogice; cercetarea factorilor de adaptare a elevului la mediu; analiza dificultăţilor de învăţare ale elevului; corelaţia dintre organizarea vieţii şcolare şi calitatea muncii elevilor; motivarea deciziilor de orientare şcolară, profesională şi socială a elevilor; asistenţa psihopedagogică şi socială complexă; valorificarea procedeelor de evaluare.

O *temă specială* o constituie *psihologia profesorilor* studiată din perspectiva: a) influenţelor multiple realizate în activitatea de *formare-dezvoltare* a elevului; b) comportamentelor verbale şi nonverbale implicate în comunicarea pedagogică; c) rolurilor asumate ca „actor social al educaţiei" (educator, instructor, consilier, mediator exponent al politicii şcolii etc.); d) stilului pedagogic adoptat în context didactic şi extradidactic; e) „conştientizării funcţiei de profesor — ca funcţie critică"; f) atenţiei acordate elevului şi capacităţilor sale de a-l înţelege (idem, vezi p.859—863).

Evoluţia psihologiei educaţiei este condiţionată de dezvoltarea cercetărilor psihologice aplicate în diferite domenii, situate între graniţe flexibile, domenii care pot fi determinate în funcţie de: a) practicile sociale (vezi raporturile posibile dintre psihologia educaţiei şi psihologia clinică, psihologia muncii etc.); b) metodele de investigaţie sociale (vezi raporturile posibile dintre psihologia educaţiei şi psihologia diferenţiată sau psihometria); c) obiectul de studiu (vezi raporturile posibile dintre psihologia educaţiei şi psihologia copilului, psihologia adolescentului, psihologia inteligenţei etc.).

Din *perspectivă istorică* este avansată diferenţierea, stabilită în mod convenţional, dintre *psihologia educaţiei tradiţională* şi *psihologia educaţiei modernă*. Prima este doar „o ramură a psihologiei" care, aplicând diverse metode, studiază „dezvoltarea individului şi

aculturaţia sa". Varianta modernă valorifică aplicaţiile psihologiei adaptându-le la situaţia celui educat după modelul medicinei care propune tratamentul corect pe baza unor investigaţii anterioare. În această ultimă accepţie psihologia apare ca „una din ştiinţele fundamentale ale educaţiei" aplicabilă la particularităţile procesului de învăţământ (psihologia învăţării; psihologia învăţării diferitelor discipline de învăţământ) şi la specificul „actorilor educaţiei" (psihologia profesorului, psihologia elevului, psihologia raporturilor interindividuale dintre profesor-elev) — vezi De Landsheere, Viviane, 1992, p.35—37.

Din *perspectivă metodologică* trebuie remarcată tendinţa de corelare a celor două domenii de cercetare, tendinţă avansată, mai ales, din direcţia pedagogiei aflată, o dată cu secolul XX (vezi curentul *Educaţia nouă*), în plin efort de argumentare ştiinţifică a statutului. Rezultă o disciplină nouă, numită *psihopedagogie*, care evoluează până spre jumătatea secolului XX raportându-se, mai ales, la cercetările întreprinse în psihologia copilului, iar după 1950, prin valorificarea rezultatelor psihologiei genetice. Acest proces de ştiinţifizare a pedagogiei — care poartă în sine riscul psihologizării educaţiei — se va deschide treptat şi spre alte domenii de cercetare. Vor fi implicate majoritatea ştiinţelor socioumane, în frunte cu sociologia, „considerată ca fiind tot atât de importantă, poate chiar mai importantă decât psihologia copilului, pentru a clarifica şi a da luciditate oricărei acţiuni educative". În acest context, între 1966—1973, se va ajunge la „abandonarea progresivă a termenului de *psihopedagogie*" (vezi (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1998, p.867—869).

Literatura de specialitate din ultimii ani consemnează faptul că *psihopedagogia* a ajuns, în fapt, „o disciplină care nu există — în sensul că nu are nici o imagine sau un echivalent într-o disciplină şcolară sau universitară". Efectele sale pot fi regăsite, însă, în cadrul procesului de învăţământ, la nivelul efortului întreprins de personalul didactic pentru cunoaşterea personalităţii elevului, premisa valorificării metodelor active şi a individualizării depline a instruirii. Psihopedagogia rămâne astfel unul din antecedentele ştiinţelor educaţiei, considerat „mai mult pragmatic decât teoretic" (vezi *Dictionnaire de pédagogie*, 1996, vezi p.236—237).

Afirmarea psihologiei educaţiei — în calitate de *psihologie şcolară* — este evidentă la nivelul următoarelor domenii: a) depistarea fenomenelor de inadaptare şcolară (proces început o dată cu testele de măsurare a inteligenţei lansate de Binet-Simon, tradiţia psihometriei evoluând aproximativ până la jumătatea secolului XX); b) instituţionalizarea psihologilor şcolari (proces iniţiat în Franţa de H.Wallon, în 1945, instituţionalizat ulterior la nivelul unor reţele care vizează asistenţa psihopedagogică a „actorilor educaţiei"); c) cunoaşterea psihopedagogică a elevilor în vederea optimizării procesului de individualizare a instruirii şi de orientare şcolară şi profesională a elevilor; d) implicarea în rezolvarea problemelor pedagogice speciale (idem, vezi p.235—236).

Statutul psihologiei educaţiei de disciplină integrată în domeniul ştiinţelor pedagogice presupune orientarea cercetărilor psihologice, revendicate pentru ameliorarea procesului de învăţământ, în direcţia: a) colaborării cu toţi „actorii educaţiei"; b) validării rezultatelor în condiţii de teren, specifice şcolii; c) adaptării la particularităţile acţiunii didactice/educative; d) „interacţiunii cu toate obiectele pedagogiei (didacticii)", respectiv cu toate disciplinele şcolare incluse în planul de învăţământ. Prin aceasta psihologia educaţiei contribuie la consolidarea *nucleului epistemic tare* al pedagogiei în condiţiile în care „pedagogia rămâne autonomă" (Lieury, Alain et coll., 1996, vezi p.6).

Definirea psihologiei educaţiei *în literatura de specialitate din România* este realizată, mai ales, din perspectiva psihologiei şcolare, care vizează studierea, „sub unghi psihologic a procesului instructiv-educativ care acoperă vârsta şcolară propriu-zisă (între 6—18 ani)". Reprezentând „un domeniu privilegiat de aplicare al achiziţiilor psihologice", psihologia şcolară se afirmă ca parte componentă a *psihologiei pedagogice* sau *educaţionale* care se referă la sistemul de educaţie, „cuprinzând ansamblul de studii, făcute sub unghi psihologic, cu privire la procesul instructiv-educativ, precum şi la sistemul şcolar în genere" (Radu, Ion, 1974, p.5). Din această perspectivă sunt abordate următoarele teme: a) elevul — status şi rol; b) stadiile de dezvoltare ale elevului; c) învăţarea senzoriomotorie; d) învăţarea verbală (inteligentă); e)sursele de distorsionare în procesul de învăţământ; f) teoria învăţării şi programarea pedagogică; g) testele psihologice, testele de cunoştinţe, testele docimologice; h) clasa de elevi ca formaţie psihosocială; i) fişa şcolară — premise psihologice, aspecte pedagogice; j) metode şi tehnici de cunoaştere psihopedagogică a elevului (idem, vezi p.9—250).

Dicţionarele de specialitate plasează psihologia educaţiei în zona psihologiei aplicate care include „un sistem de utilizare a cunoştinţelor psihologice ştiinţifice teoretice de soluţionare a unor probleme practice". Din

această perspectivă, problematica educaţiei este abordată la nivelul *psihologiei pedagogice* şi în cadrul *orientării şcolare şi profesionale*. Cele două domenii sunt în strânsă legătură cu psihologia genetică şi psihologia diferenţială şi, în mod deosebit, cu *psihologia socială şcolară* definită ca „ramură a psihologiei sociale" care analizează fenomenele de „psihism colectiv şi relaţiile psihosociale din şcoală" — relaţiile dintre elevi, relaţiile elevi-profesori, liderii grupurilor, climatul psihosocial, statute şi roluri; influenţe interne şi externe etc. (Popescu-Neveanu, Paul, *Dicţionar de psihologie*, 1978, vezi p.577, 578; 587).

Dicţionarul de psihologie, coordonat de Ursula Şchiopu, avansează termenul de *psihologie pedagogică*, raportabil la psihologia experimentală, psihologia diferenţială, psihologia, psihologia vârstelor, psihologia genetică, psihologia cognitivă, psihologia socială. Evoluţiile înregistrate în ultimele decenii consemnează existenţa următoarelor tendinţe sau direcţii de acţiune: a) *psihologia învăţării* (centrată pe stimularea caracterului formativ al activităţii de învăţare în strânsă legătură cu perfecţionarea metodelor didactice); b) *psihologia elevului* (vizează metodologia cunoaşterii psihopedagogice a elevului); c) *orientarea şcolară şi profesională* (vizează optimizarea deciziilor şcolare, profesionale şi sociale în contextul valorificării depline a potenţialului psihopedagogic şi social al personalităţii elevului); d) *abordarea unor probleme speciale* (elevi-problemă, în sens negativ/inadaptare şcolară, socială şi în sens pozitiv — vezi cazul elevilor cu disponibilităţi aptitudinale superioare). În concluzie, *psihologia pedagogică* este considerată „cea mai importantă ramură aplicativă a psihologiei, datele ei fiind indispensabile în cercetarea pedagogică pentru a putea evalua rezultatele obţinute şi a recomanda măsurile necesare progresului educativ" (*Dicţionar de psihologie*, coordonator Şchiopu, Ursula, 1997, vezi p.567, 568).

Într-o *altă interpretare*, psihologia educaţiei este analizată la nivel de psihologie şcolară, considerată „ramură" a psihologiei care studiază:

a) legile activităţii psihice şi psihosociale a şcolarilor şi dezvoltarea acesteia de-a lungul vârstei şcolare;

b) bazele psihologice ale instruirii şi educării şcolarilor, adică ale însuşirii cunoştinţelor, formării priceperilor, deprinderilor şi personalităţii lor;

c) fundamentarea psihologică a metodelor de acţiune şi intervenţie asupra dezvoltării psihice a şcolarilor (metode de predare-învăţare, metode de evaluare etc.);

d) relaţiile dintre actele comportamentale ale profesorilor şi elevilor şi multitudinea variabilelor educaţionale care intervin în cursul procesului interacţional din şcoală (relaţia profesor-elev; studiul grupului şcolar, integrarea socioprofesională a tineretului şcolar) — *Psihologie şcolară* (sub redacţia: Popescu-Neveanu, Paul; Zlate, Mielu; Creţu, Tinca), 1987, p.28, 29.

Problematica psihologiei educaţiei/şcolare este delimitată din punct de vedere metodologic „în funcţie de accentul care se pune pe una sau alta dintre aceste dimensiuni". Rezultă astfel *trei perspective de abordare* a problematicii psihologiei educaţiei/şcolare:

· *perspectiva conţinutului instruirii* — permite evidenţierea specificului cognitiv al fiecărui obiect de învăţământ, inclus în planul de învăţământ;

· *perspectiva elevului* — permite: cunoaşterea psihologică şi valorificarea pedagogică a particularităţilor de vârstă şi individuale; organizarea activităţii de învăţare în contextul valorificării depline a factorilor dezvoltării psihice; formarea-dezvoltarea deplină a personalităţii elevilor; orientarea şcolară şi profesională competentă;

· *perspectiva grupului de elevi* — permite cunoaşterea resurselor formative ale clasei de elevi, constituită ca o *microcolectivitate socială* specifică, valorificabilă în contextul „interacţiunii socialului cu individualul, a obiectivului cu subiectivul" (idem, vezi p.29, 30).

Problematica actuală a psihologiei educaţiei — abordabilă în termeni de psihologie şcolară — angajează realizarea următoarelor obiective fundamentale de îndeplinirea cărora depinde calitatea activităţii personalului didactic, eficienţa procesului de învăţământ: a) cunoaşterea şi înţelegerea psihologică a învăţării şcolare; b) analiza sub aspect psihologic a relaţiei profesor-elev; c) cunoaşterea şi tratarea psihologică a personalităţii elevilor; d) studiul *sintalităţii* psihosociale a grupului de elevi (Tucicov-Bogdan, Ana, 1994, p.16). Pe această bază de proiectare sunt abordate marile teme ale psihologiei şcolare:

· psihologia şcolară în perspectiva profesorilor (relaţia psihologie-psihologie şcolară; viziunea psihologică multidisciplinară în tratarea personalităţii elevilor);

· dezvoltarea psihică şi socială a elevilor (factorii dezvoltării generale şi psihice în ontogeneză — ereditatea biologică, ereditatea socială; relaţia ereditate mediu; dezvoltarea psihică de-a lungul vârstelor; psihologia grupului — învăţarea individuală, învăţarea în grup);

· activitatea învăţării şcolare (concept, tipuri şi forme de învăţare; particularităţile învăţării şcolare);

· relaţia dintre învăţare şi socializare (teorii şi legi ale învăţării umane; fenomenul socializării de-a lungul vârstelor; tipuri şi forme de învăţare în şcoală);

· activităţile intelectuale implicate în învăţarea şcolară (rolul reprezentărilor; rolul proceselor gândirii, operaţiile gândirii şi rezolvarea de probleme; rolul imaginaţiei reproductive şi al imaginaţiei constructive);

· condiţiile psihologice ale învăţării eficiente (atenţia, atitudinile pozitive faţă de învăţare, înţelegerea, memoria logică, deprinderile implicate în învăţare);

· afectivitatea şi motivaţia în învăţarea elevilor (caracterizare generală; rolul afectivităţii pozitive şi al motivaţiei interne; creativitatea şi stimularea creativităţii în învăţarea elevilor);

· învăţarea în condiţiile specifice unor discipline şcolare (limba şi literatura maternă, limbi străine);

· metodele de cunoaştere psihologică a personalităţii elevilor (observaţia, experimentul pedagogic; tehnicile standardizate, testele psihologice; tehnicile proiective aplicabile în şcoală; chestionarul şi convorbirea; analiza produselor activităţii; tehnici de prelucrare statistică) — idem, vezi p.26—289

Preferinţa pentru termenul de *psihologie şcolară* este justificată prin faptul că problematica evocată corespunde „psihologiei aplicate în domeniul şcolii". Pe de altă parte, complexitatea şi deschiderea acestei problematici explică nuanţele regăsite în formulele alternative regăsite în literatura de specialitate: a) psihologia elevului/elevilor (psihologia şcolarului/şcolarilor); b) psihologia în sprijinul şcolii (psihologia învăţământului şcolar); c) psihologia învăţării (psihologia instruirii şcolare); d) psihologia procesului instructiv-educativ (psihologia şcolară, vezi Radu, Ion, 1974); e) psihologia pedagogică („ramură menită să fundamenteze normele, principiile, procesele pedagogice introduse în învăţământ — A.Chircev, Al.Roşca, V.Pavelcu, B.Zorgo, 1967); f) psihologia procesului educaţional; g) psihologia educatului; h) psihologia dezvoltării; i) pedagopsihologia (J.Leif, J.Delay, 1965) — idem, vezi p.15—16.

Cursurile mai recente evidenţiază „obiectul şi importanţa psihologiei şcolare" în contextul în care această disciplină universitară este inclusă în planul de învăţământ al *Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic*. Din această perspectivă sunt abordate marile teme care vizează:

· caracterizarea vârstelor şcolare (factorii dezvoltării ontogenetice; repere psihogenetice şi psihodinamice ale dezvoltării; vârstele şcolare/încadrare generală, caracterizare analitică);

· personalitatea elevilor (conceptul de personalitate; temperamentul şi caracterul; rolul expectanţelor în dezvoltarea personalităţii);

· aptitudinile şi importanţa lor în activitatea şcolară (aptitudinile generale — inteligenţa; aptitudinile intelectuale; aptitudinile de grup şi aptitudinile complexe, copiii dotaţi intelectual şi caracteristicile lor);

· metodele de cunoaştere a elevilor (de la evaluarea psihometrică la evaluarea potenţialului de învăţare; fişa psihopedagogică);

· devierile comportamentale şi combaterea lor (forme de inadaptare şcolară; profilaxia comportamentului deviant);

· învăţarea (teorii ale învăţării, procese fundamentale implicate în învăţare);

· creativitatea şi cultivarea ei în şcoală (niveluri, factori ai creativităţii, etapele procesului creator; dezvoltarea creativităţii);

· dezvoltarea gândirii în procesul instructiv-educativ (operaţiile gândirii, formele gândirii, rezolvarea de probleme);

· comunicarea didactică (forme ale comunicării, implicaţii psihopedagogice; retroacţiuni ale comunicării didactice);

· aspecte motivaţionale ale învăţării în şcoală;

· eşecul la învăţătură şi prevenirea lui (noţiunea de eşec şcolar; cauze, posibilităţi de prevenire);

· perspective psihosociale în educaţie (şcoala, clasa şcolară, status socioeconomic şi reuşită şcolară);

· dimensiunile psihosociale ale activităţii profesorului (funcţiile, statusul, rolurile, stilul profesorului);

· perspectiva umanistă a educaţiei (modele de acţiune pedagogică; modelul *incitativ-personal*; arta motivării) — vezi Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminiţa, coordonatori, 1999.

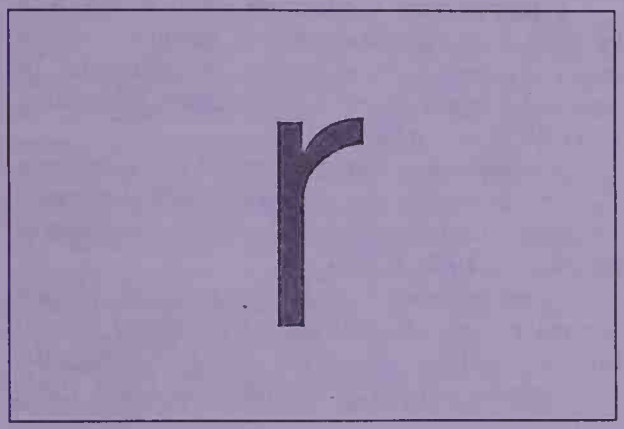
Dezvoltarea psihologiei educaţiei este susţinută prin abordarea specială a unor teme relevante pentru înţelegerea şi aprofundarea problematicii teoretice şi practice a domeniului: personalitatea elevului (Neculau, Adrian, 1983); personalitatea profesorului (Mitrofan, Nicolae, 1988; Dragu, Anca, 1996); relaţia învăţare-dezvoltare (Golu, Pantelimon, 1985), învăţarea eficientă (Mureşan, Pavel, 1990; Matei, N. C., 1995); factorii psihologici ai reuşitei şcolare (Kulcsar, Tiberiu, 1978); grupul şcolar (Zlate, Mielu, 1972); metodologia cunoaşterii elevului (Cosmovici, Adrian, 1972; Holban, Ion, 1978; Badea, Elena, 1993); creativitatea în procesul de învăţământ (Roco, Mihaela, 1979; Stoica, Ana, 1983); elevii cu aptitudini superioare (Jigău, Mihai, 1994; Creţu, Carmen, 1997, 1998)...

Din perspectivă pedagogică, trebuie remarcate cercetările orientate în mod special în direcţia analizei proceselor de instruire (vezi Dimitriu, Emilian, 1982) şi a activităţii de învăţare (vezi Neacşu, Ioan, 1990, 1999). Aceste cercetări sunt în concordanţă cu tendinţele generale consacrate, în ultimele decenii, la nivelul psihologiei educaţiei, tendinţe care vizează, pe de o parte, aprofundarea informaţiilor despre „caracteristicile celui ce învaţă şi ale profesorului", caracteristici implicate în procesul de instruire (vezi Davitz, Joel, R.; Ball, Samulel, 1978). Pe de altă parte, aceste tendenţe vizează aprofundarea „psihologiei pedagogice ca domeniu specializat în cadrul teoriei pedagogice" realizabilă în contextul *învăţării în şcoală* (vezi Ausubel, David, P.; Robinson, Floyd, 1981).

În condiţiile sistemului de învăţământ din România, dezvoltarea psihologiei educaţiei este stimulată pe terenul practicii şcolare în condiţiile funcţionării unor reţele de *centre* şi *cabinete* de *asistenţă psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice şi părinţilor*, instituţii interşcolare, organizate la scară socială, în fiecare judeţ şi în municipiul Bucureşti, care angajează acţiuni specifice de informare, consultare, consiliere, examinare, îndrumare, orientare etc. a tuturor „actorilor educaţiei", acţiuni proiectate şi realizate de profesori-consilieri (psihopedagogi şcolari), specialişti în pedagogie, psihologie, sociologie, asistenţă socială.

Vezi **Asistenţa psihopedagogică, Autoeducaţia, Consilierul şcolar, Cunoaşterea elevului, Ştiinţele pedagogice/educaţiei.**

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY



RADIO-ŞCOALA

Radio-şcoala reprezintă o instituţie specializată în proiectarea şi realizarea unor obiective specifice educaţiei/instruirii nonformale. Programele sale implică tehnologia de comunicare proprie domeniului, valorificabilă în diferite condiţii naţionale, teritoriale şi locale. Perfecţionarea acestei tehnologii (vezi emisiunile pe unde ultrascurte) permite extinderea şi adaptarea rapidă a programelor „radio-şcoala" la cerinţele de educaţie şi de instruire ale comunităţilor locale (*informare-formare* profesională, estetică, moral-civică, religioasă etc.).

La nivel de politică a educaţiei, „radio-şcoala" include „totalitatea emisiunilor de radio destinate perfecţionării procesului de învăţământ" (activităţii de instruire în diferite discipline şi domenii de specialitate; activităţii de educaţie intelectuală, morală, tehnologică, estetică, fizică/sportivă etc.) — vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.383.

În sistemele moderne de învăţământ aceste emisiuni trebuie proiectate la nivelul unor structuri specifice instruirii nonformale integrate/integrabile în cadrul planului de învăţământ, pe verticala, orizontala şi transversala sistemului, în sensul valorilor educaţiei permanente şi ale autoeducaţiei.

Formele de realizare propuse respectă logica instruirii nonformale care vizează proiectarea unor activităţi concepute flexibil ca oferte pedagogice şi sociale destinate completării pregătirii de bază, de profil şi de specialitate. Ele evoluează ca *resurse de informare suplimentară/complementară*, integrate/integrabile în timpul sau după desfăşurarea activităţii educative/didactice (lecţiei) sau ca *structuri autonome* valorificabile în situaţii speciale (sinteze pedagogice, asistenţă psihopedagogică, orientare şcolară şi profesională, popularizarea unor noutăţi ştiinţifice, perfecţionarea cadrelor didactice etc.).

În plan metodologic, „radio-şcoala" poate fi interpretat ca o strategie pedagogică bazată pe valorificarea resurselor formative ale *expunerii, dezbaterii, prelegerii* — problematizate dar şi ale *interviului, demonstraţiei, descoperirii, instruirii programate* etc. În acelaşi timp, resursele sale informaţionale pot fi valorificate la nivelul unor mijloace de instruire integrabile în structura oricărei metode didactice în asociere cu alte procedee promovate în contextul tehnicilor moderne de comunicare (magnetofon, casetofon, video, televizor, calculator).

Vezi **Educaţia nonformală, Televiziunea şcolară/universitară.**

RANDAMENTUL ŞCOLAR

Randamentul şcolar defineşte ansamblul performanţelor şcolare realizate de o anumită populaţie şcolară într-un timp şi spaţiu pedagogic determinat (an, ciclu, treaptă, disciplină de învăţământ; limba română, matematică, fizică, filozofie etc.).

Analiza randamentului şcolar presupune implicarea unor concepte operaţionale care vizează evaluarea eficienţei pedagogice a activităţii didactice/educative: nivelul de cunoştinţe, comportamentul elevului, succesul şcolar, calitatea procesului de învăţământ (evidenţiată prin intermediul unor *factori* de *stoc*-de *flux*).

Evaluarea randamentului şcolar la nivel de sistem devine posibilă pe baza realizării unei delimitări metodologice între „randamentul intern" şi „randamentul extern". *Randamentul intern* vizează acţiunea unor indicatori care angajează resursele pedagogice ale sistemului de învăţământ: rezultatele şcolare, pierderile şcolare, promovabilitatea şcolară, eficienţa şcolară. *Randamentul extern* vizează acţiunea unor indicatori care angajează efectele sociale ale sistemului de învăţământ: eficacitatea economică a „produselor" procesului de instruire (evaluabilă în termenii raportului managerial *intrare-ieşire*), rentabilitatea diplomelor şcolare, adaptabilitatea şi mobilitatea profesională a absolvenţilor etc. (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.262).

Vezi **Eficienţa şcolară, Evaluarea pedagogică.**

REFLECŢIA PEDAGOGICĂ

Reflecţia pedagogică este o metodă didactică/de învăţământ care valorifică resursele psihologice ale limbajului intern, activate prin intermediul unor

exerciţii de meditaţie sistematică, posibile şi necesare în cazul atingerii unor standarde performante la nivelul activităţii didactice/educative, în plan frontal, grupal, individual.

Reflecţia pedagogică reprezintă, în acelaşi timp, o resursă tehnologică şi procedurală care poate fi activată la nivelul oricărei metode didactice/de învăţământ în vederea stimulării inteligenţei generale şi speciale a elevilor. Ea poate complementa acţiunea altor metode intervenind adecvat la nivelul unui procedeu didactic euristic, integrat efectiv: la începutul activităţii de instruire (vezi funcţia de anticipare axiologică a obiectivelor pedagogice); pe parcursul activităţii de instruire (vezi resursele *expunerii-dezbatere* sau ale *expunerii problematizate*); în finalul activităţii de instruire (vezi importanţa concluziilor cu valoare metodologică deschisă sau a temelor pentru acasă orientate spre cercetarea independentă).

Vezi Metodele didactice/de învăţământ.

REFORMA EDUCAŢIEI/ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

Reforma educaţiei/învăţământului reprezintă *o schimbare fundamentală* proiectată şi realizată *la nivelul sistemului de educaţie/învăţământ, în orientarea acestuia* (schimbarea finalităţilor), *în structura acestuia* (de bază, materială, de relaţie, de conducere) şi în *conţinutul procesului de instruire* (schimbarea planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor/cursurilor şcolar/universitare, a altor materiale destinate învăţării).

1) Conceptul pedagogic de reformă a educaţiei/învăţământului înregistrează un anumit *consens teoretic şi metodologic*, operabil chiar în condiţiile unor practici de politică a educaţiei foarte diversificate, extinse şi intensificate, mai ales, în cea de-a doua jumătate a secolului XX.

Definiţiile reformei, avansate în ultimele decenii, vizează un *tip superior de schimbare* a educaţiei/învăţământului, *concepută* ca:

· „o refacere *generală* a sistemului în optica educaţiei permanente" care redistribuie nivelurile învăţământului în timp şi spaţiu, prelungindu-le „după nevoile şi spre folosul fiecăruia" (Faure, Edgar şi colabor., 1974, vezi p.242);

· „o organizare nouă, bazată pe structuri noi, programe noi, metode noi" (Clausse, Arnould, 1975, p.237);

· „o modificare amplă a sistemului în orientare, structură şi conţinut" (*Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.388);

· o reproiectare a educaţiei „care se referă la *inovaţiile structurale* ale sistemului", produse la nivelul relaţiilor ierarhice dintre treptele de învăţământ, în contextul deschiderii şcolii faţă de societate (Vlăsceanu, Lazăr, 1979, vezi p.34—36);

· „o schimbare profundă îndreptată spre obiectivele şi structurile sistemului şi spre conţinuturile şi metodele educaţiei" (*Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives*, 1980, p.103);

· o restructurare care are ca „punct de plecare reconsiderarea substanţială a finalităţilor proprii învăţământului şi educaţiei" (*Curs de pedagogie*, coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.51);

· „o experienţă care urmăreşte modificarea uneia dintre bazele sistemului educativ — *opţiunile* politico-ideologice şi tehnico-pedagogice, *nivelul* de organizare pe cicluri şi de concretizare a conţinutului — nu numai îmbunătăţirea acestuia" (Aguerrondo, Ines, 1992, vezi p.356, 357);

· „o schimbare *majoră* deliberată, care vizează trecerea de la o stare prezentă la o stare proiectată care declanşează modificări în profunzime" (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.850);

· „o transformare globală şi relevantă a sistemului educativ proiectată şi aplicată în funcţie de exigenţele societăţii de azi şi de mâine, dar şi de aspiraţiile celor ce învaţă" pe baza unui „*proiect filozofico-pedagogic*", elaborat de specialişti şi asumat la nivel de politică a educaţiei (Văideanu, George, 1996, p.71);

· o inovaţie educativă proiectată pe termen lung, care urmăreşte „transformarea intenţionată şi profundă a produsului social al procesului de învăţământ" conform unor finalităţi determinate la nivel de politică a educaţiei (vezi *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne*, 1984—1994, 1996, p.7).

Analiza conceptului evidenţiază complexitatea proceselor de schimbare pedagogică, structurală şi sistemică, declanşate la scară socială, care solicită respectarea unei ordini ierarhice de maximă rigurozitate în proiectarea şi realizarea reformelor educaţiei/învăţământului.

Definirea conceptului angajează astfel nu numai principalele acţiuni ale reformei, ci şi ordinea schimbărilor necesare, la nivel de: *finalităţi-structură-conţinut*. Această ordine ierarhică este oficializată în termeni de politică a educaţiei, la nivel de *UNESCO*, prin *elaborarea unei metodologii de proiectare şi de*

realizare a reformei care presupune parcurgerea următoarelor etape: a) organizarea comitetului de iniţiativă (pe criterii ştiinţifice); b) lansarea comenzilor de cercetare ştiinţifică; c) stabilirea priorităţilor în termeni de finalităţi/obiective-structuri-conţinuturi; d) transformarea comitetului de iniţiativă în consiliul naţional pentru reforma educaţiei/învăţământului; e) publicarea proiectelor de reformă realizate pe criterii ştiinţifice, asumate în termeni de politică a educaţiei; f) dezbaterea proiectelor de reformă la nivelul comunităţii educative, în vederea perfecţionării acestora; g) constituirea *unităţilor de învăţământ-pilot* necesare pentru experimentarea proiectelor; h) lansarea acţiunii de elaborare a noilor programe şcolare conform noului plan de învăţământ propus în cadrul proiectului de reformă; i) formarea formatorilor în spiritul inovaţiilor propuse de reformă; j) perfecţionarea formatorilor în spiritul reformei; k) introducerea transformărilor de management şcolar, conţinut, tehnologie didactică; l) evaluarea rezultatelor cu ajutorul agenţilor reformei (vezi Văideanu, George, 1996, p.70—76; 134—135).

2) Factorii care determină declanşarea procesului de reformă a educaţiei/învăţământului vizează, pe de o parte, *evoluţia istorică a şcolii şi a societăţii*, iar pe de altă parte, fenomenul de *criză a educaţiei*, caracteristic sistemelor moderne de învăţământ după 1968 (vezi Coombs, Philip, H., 1968).

2.1. Evoluţia istorică a societăţii şi a şcolii permite analiza reformelor educaţiei/învăţământului la nivelul unui discurs care îmbină resursele metodologice ale *teoriei educaţiei* (vezi dimensiunea fundamentală a conceptului pedagogic de reformă a educaţiei) — *istoriei pedagogiei* (vezi ascensiunea inovaţiilor pedagogice susţinute în plan doctrinar şi instituţional) — *pedagogiei comparate* (vezi analiza schimbărilor pedagogice realizate în diferite contexte spaţiale şi temporale) — *sociologiei educaţiei* (vezi tendinţele de înnoire ale sistemelor moderne de învăţământ determinate în plan cultural-economic-politic, pe fondul relativei lor stabilităţi funcţional-structurale).

Combinarea acestor perspective de ordin metodologic permite *evidenţierea trăsăturilor esenţiale ale reformelor educaţiei* întreprinse pe parcursul secolului XX.

a) Reformele întreprinse în prima jumătate a secolului XX, denumite adesea „reforme naţionale", sunt caracterizate prin următoarele tendinţe: adaptarea, uneori întârziată, la transformările ample, declanşate la nivel social; desfăşurarea spontană, fără o planificare metodică a schimbărilor pedagogice dorite sau necesare; modificarea parţială a structurii sistemului, acţionând, „pe rând la nivelul învăţământului primar, secundar, profesional etc.", cu reluarea ciclului după 1—2 generaţii; orientarea prioritară spre „prelungirea învăţământului elementar cu 1—2 ani" (vezi Bîrzea, Cezar, 1976, p.14, 15).

b) Reformele realizate în a doua jumătate a secolului XX, apreciate adesea ca „reforme globale", sunt caracterizate prin următoarele mutaţii esenţiale: *orientarea spre transformări globale*, cu efecte funcţionale la toate nivelurile structurii sistemului şi măsuri operative coordonate spre baza învăţământului, centrate „nu numai pe elevii străluciţi, ci şi pe cei slabi sau minoritari" (Willie, Charles, 1988, p.5); *generalizarea inovaţiilor*, confirmată prin faptul că „în această perioadă toate ţările lumii au înregistrat cel puţin o reformă şcolară"; *proiectarea strategică*, pe termen lung, care „merge de la cinci la douăzeci de ani", respectiv de la elaborarea conceptului până la aplicarea sa integrală (vezi Vexliard, Alexandre, 1967, p.2); instituţionalizarea schimbării prin activarea unor „servicii specializate" în reorganizarea sistemului de învăţământ (vezi Maliţa, Mircea, în Bîrzea, Cesar, 1976).

Reformele educaţiei, realizate în a doua jumătate a secolului XX, sunt determinate de amploarea transformărilor înregistrate la nivel social global, în diferite contexte geopolitice şi pedagogice. Analiza lor delimitează particularităţile procesului de inovare a sistemelor moderne de învăţământ în cadrul a două etape distincte: *etapa 1950—1975*, caracterizată prin contradicţia existentă între „dezvoltarea cantitativă a mijloacelor" şi abordarea insuficientă a aspectelor calitative ale schimbării educaţionale (*Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives*, 1980, p.104, 105); *etapa 1975—1990*, caracterizată prin „transformări mai adânci" care vizează „însăşi structurile educaţiei", ca urmare a imposibilităţii menţinerii unor soluţii cantitative, proprii fazelor de creştere economică (Thomas, Jean, 1977, p.94,95).

Reformele proiectate şi realizate în anii 1980—1990, desfăşurate în condiţii de „criză generalizată", inclusiv în ţările dezvoltate, urmăresc trecerea de la „expansiunea cantitativă" spre „întrebările şi soluţiile calitative", rezolvabilă la nivelul următoarelor coordonate generale de politică a educaţiei: *orientarea constantă spre schimbări macrostructurale* (care vizează perfecţionarea raporturilor dintre sistemul social global — sistemul de educaţie — sistemul/procesul de învăţământ); *respectarea „limitelor de creştere"* (care evidenţiază faptul că, *în mod obiectiv*, „bugetele

pentru educaţie nu vor putea creşte în viitor ca în trecut"); *prelungirea până la vârsta de 16 ani a „şcolii de bază"*, susţinută pedagogic, psihologic şi social de „trunchiul comun de cultură generală"; *diversificarea învăţământului postobligatoriu* în vederea creşterii şanselor de acces în învăţământul superior şi a posibilităţilor reale de integrare socioprofesională a absolvenţilor (vezi Lesourne, Jacques, 1988, p.86—87, 98).

Reformele educaţiei, necesare *în ţările în curs de dezvoltare,* solicită, în şi mai mare măsură, proiectarea şi aplicarea unor soluţii structurale, care vizează în mod special: *remedierea dezechilibrelor* la nivel de sistem — cauza principală a disfuncţiilor pedagogice care generează risipa resurselor materiale, umane, financiare, persistentă structural; *reducerea inegalităţilor* existente în politica şcolară în ceea ce priveşte accesul la instrucţia de calitate, la toate nivelurile sistemului; *lărgirea câmpului social de acţiune al educaţiei,* concepută ca factor care operează (auto)-reglator din interiorul activităţii culturale, politice, economice; *alfabetizarea funcţională* realizată/realizabilă la scară universală, pe criterii de eficienţă socială validate social; *ameliorarea calitativă a activităţii prin creştere a eficacităţii generale de utilizare a resurselor pedagogice existente* (vezi Hallak, Jacques, 1990, p.72, 73).

c) Învăţământul românesc reflectă tendinţele înregistrate în evoluţia reformelor educaţiei care pot fi sesizate prin analiza legislaţiei şcolare şi prin evidenţierea unor idei inovatoare consacrate în planul gândirii pedagogice.

Analiza legislaţiei şcolare permite următoarea etapizare a „mişcărilor reformatoare" înregistrate la nivelul şcolii româneşti: *etapa 1864—1918/*constituirea sistemului modern de învăţământ; *etapa 1918 — 1948/* afirmarea sistemului de învăţământ naţional, unitar; *etapa de după 1948/*"implementarea unor forme străine în structurile tradiţionale de organizare a şcolii româneşti" (vezi Bunescu, Gheorghe, coordonator, 1990, p.3).

Etapa 1864 — 1918 are ca moment de vârf legislaţia reformatoare elaborată de „ministrul şcoalelor", Spiru Haret: *Legea învăţământului secundar şi superior* (1898), care proiectează o structură a şcolii confirmată, în timp, de evoluţia sistemelor moderne de învăţământ (liceu de 8 ani, cu ciclul inferior unitar şi ciclul superior organizat pe trei secţii (clasică — reală — modernă); *Legea învăţământului profesional* (1898), care asigură trecerea şcolilor profesionale sub controlul pedagogic al Ministerului Instrucţiunii Publice şi organizarea lor pe domenii largi de activitate; *Legea învăţământului primar şi normal* (1904), care aprobă „Regulamentul special al şcolilor pentru adulţi", organizate, din 1898, prin „cursuri libere de duminică şi cursuri serale pentru ucenici şi lucrători, în vederea completării instrucţiunii" — vezi Stanciu, Ion, Gh., 1977; Bârsănescu, Ştefan, 1978.

Etapa 1918 — 1948 reflectă tendinţa generală de sincronizare culturală a şcolii româneşti cu ceea ce se întâmplă în Europa, în paralel cu valorificarea tradiţiei. Şcoala interbelică validează, în esenţa sa — cu toate confruntările politice care au dus la permanente schimbări la nivelul miniştrilor educaţiei — „linia reformatoare" lansată de Spiru Haret, chiar dacă apar numeroase proiecte alternative, avansate de personalităţi marcante, precum: Simion Mehedinţi (1918), P. P. Negulescu (1921), dr. C.Angelescu (1924, 1928, 1934), Dimitrie Gusti (1933), Petre Andrei (1939), C.Petrovici (1940—1944).

Etapa de după 1948 întrerupe evoluţia firească a şcolii româneşti prin prevederile incluse în *Legea din 3 august 1948,* care impune: revenirea la învăţământul obligatoriu de 4 ani, interzicerea învăţământului particular, exercitarea controlului exclusiv al statului, „politizarea" şi „politehnizarea" accentuată a învăţământului de toate gradele. Aceste tendinţe — accentuate, în special, între 1948—1956 şi 1978—1989 — dau o notă contradictorie transformărilor structurale proiectate, la nivel de decizie politică, aplicabilă în timp: generalizarea învăţământului obligatoriu de 7 ani şi prelungirea şcolii medii cu un an (XI clase) — 1956; trecerea la învăţământul obligatoriu de 8 ani şi la învăţământul liceal cu clasele I—XII (1962—1963); mărirea duratei învăţământului obligatoriu la 10 ani (1968); creşterea ponderii liceelor de specialitate (până la 94% în 1978—1989).

Analiza gândirii pedagogice evidenţiază ideile inovatoare care stimulează proiectarea reformelor, „cu deschidere spre viaţă" într-un cadru care demonstrează „o mai bună cunoaştere a cerinţelor societăţii" şi o „ştiinţifizare" a cercetărilor (vezi Stanciu, Ion, Gh., 1983; p.153—201; 1995, p.87—105).

În acest domeniu pot fi subliniate contribuţiile lui *Spiru Haret* — care propune practic o reformă de sistem, *G.G.Antonescu* — care avansează o adevărată metodologie a reformei, *Onisifor Ghibu* — care militează pentru afirmarea unei linii de politică educaţională specifică reformei.

Spiru Haret (1851—1912), „ctitorul învăţământului românesc", proiectează transformarea inovatoare a

structurii sistemului de învăţământ în funcţie de concepţia reformatoare promovată, concepţie bazată pe „dezvoltarea armonioasă a trei factori — factorul economic, factorul intelectual, factorul moral — şi repartizarea acestei dezvoltări tot aşa de armonios în masa socială" (Stoian, Stanciu, 1969, p.254).

Legislaţia reformatoare elaborată de Spiru Haret este clădită în jurul a cinci principii care orientează şi controlează valoric toate schimbările proiectate şi aplicate: educaţia generală, realizată în spiritul unităţii culturale a neamului; educaţia patriotică, bază a moralităţii sociale şi individuale; educaţia realistă şi practică, bază a reuşitei pedagogice şi sociale; educaţia profesională, bazată pe selecţie şi orientare adecvată pedagogic; educaţia extraşcolară, deschisă inclusiv adulţilor din toate mediile sociale.

Aceste principii acţionează la nivelul unor linii de politică a educaţiei, care asigură coerenţa transformărilor structurale propuse printr-un „pachet de legi" la toate nivelurile sistemului: de la învăţământul primar la formarea postuniversitară a profesorilor pentru învăţământul secundar (prin *Seminarul pedagogic*) şi la activitatea extraşcolară a învăţătorilor rurali (fenomen intrat în istorie sub numele de „haretism").

Spiru Haret asigură fundamentele teoretice şi practice ale reformei învăţământului românesc. *Legile haretiene* — elaborate în colaborare cu sociologul şi pedagogul C.Dimitrescu-Iaşi — rămân în istoria învăţământului „în sensul lor pedagogic cel mai larg", prin contribuţiile aduse nu numai la restructurarea procesului de instruire, ci, în primul rând, prin inovaţiile angajate „în problemele de politică educaţională", valabile până la nivelul „macrostructurii sociale" (vezi Stoian, Stanciu, 1969, p.143) — vezi *Haretismul*.

G.G.Antonescu (1882—1955), reprezentant marcant al pedagogiei filozofice interbelice, elaborează o metodologie a reformei, bazată pe „concepţia activistă", dezvoltată de Spiru Haret şi pe „democratismul epocii", influenţat de o dublă reformă socială: reforma economică (realizată prin împroprietărirea ţăranilor) şi reforma politică (realizată prin instituţionalizarea votului universal).

Reforma învăţământului vizează rezolvarea crizei morale a societăţii prin „rolul preponderent acordat culturii", care poate declanşa resursele formative maxime ale procesului de educaţie. Fundamentarea sa pedagogică constă în acţiunea complementară a două principii orientative: „idealismul", care proiectează „scopul esenţial al educaţiei, formarea omului"; „utilitarismul", care vizează adaptarea continuă a învăţământului la mediu. Reforma educaţiei propune astfel „un idealism activ", care urmăreşte prin mijloace specifice depăşirea crizei sociale, respectiv asigurarea progresului societăţii prin calitatea actului de cultură şi de educaţie.

Reforma învăţământului vizează şi activitatea de conducere a şcolii care presupune „o descentralizare administrativă", bazată însă pe „o centralizare a metodelor motivate ştiinţific, metode care trebuie aplicate în învăţământ". G.G.Antonescu pledează astfel pentru o conducere pedagogică aptă să avanseze „o politică de reforme şcolare serioase, bine întemeiate pe realităţi şi pe convingeri ştiinţifice, nu imaginare" (vezi Antonescu, G. G., 1972, p.47—81; 111; 147; 168—174).

Onisifor Ghibu (1883—1972) aspiră la unitatea dintre metodologia reformei şi politica educaţiei. Angajânduse social „în momente istorice de cumpănă" — organizarea şcolii româneşti din Transilvania (1910—1914); fundamentarea învăţământului în limba română în Basarabia (1917—1918); reorganizarea învăţământului din Transilvania (după 1918) — Onisifor Ghibu are în vedere următoarele linii de politică a educaţiei: *relaţia dintre fondul şi forma reformei*, care trebuie rezolvată pentru „a evita greşeala fatală de a ne ocupa mai întâi de forme şi abia după aceea de fond"; *raportul dintre factorul politic şi conducerea sistemului de învăţământ* care trebuie rezolvat „pentru ca ministrul să nu se schimbe cu fiecare guvern ci să fie menţinut până ce adevăraţii judecători — corpul didactic şi părinţii îl socotesc folositor"; *corelaţia dintre logica elaborării reformei şi logica aplicării reformei* (care trebuie fundamentată prin: stabilirea idealului educaţional de către o „Constituantă filozofică formată din personalităţile neamului"; stabilirea obiectivelor învăţământului şi urmărirea lor timp de 4 ani de către o „Constituantă pedagogică", concepută ca „un parlament profesional"; organizarea anchetei sociale necesare pentru a putea cunoaşte reacţiile comunităţilor educative şi pentru a putea realiza „reeducarea corpului didactic" în sensul stabilit de cele două Constituante; studierea materialului acumulat în urma anchetei sociale „în vederea punerii lui în aplicaţie prin Legi, Regulamente, Cărţi didactice şi Instrucţiuni anume" (vezi Ghibu, Onisifor, 1924, 1947, 1977, 1992).

2.2. Criza generală a sistemelor moderne de învăţământ reprezintă cauza fundamentală a reformelor şcolare contemporane, angajate practic, după 1950—1960, în toate ţările lumii.

„Criză mondială a educaţiei", analizată de Philip H. Coombs la sfârşitul anilor '60, de pe poziţia

directorului *Institutului Internaţional de Planificare a Educaţiei*, întreţine o contradicţie multiplă, evidentă la nivelul structurii funcţionale a sistemelor moderne de învăţământ: *a) contradicţia dintre afluxul candidaţilor* la studii *şi penuria resurselor* pedagogice de calitate, accentuată funcţional „cu toate mijloacele acordate învăţământului, mărite, după 1950, mai mult ca oricând"; *b) contradicţia dintre costurile reale ridicate*, pentru fiecare elev şi student, investite la „intrarea" în sistem *şi rezultatele aflate sub nivelul cheltuielilor*, constatate la „ieşirea" din sistem; *c) contradicţia dintre rigiditatea structurilor interne* ale sistemului de învăţământ *şi dinamica necesităţilor externe* ale sistemului social global; *d) contradicţia dintre conservatorismul cadrelor didactice şi cerinţele de perfecţionare continuă a activităţilor* proiectate şi realizate la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ.

Ieşirea din „criza mondială", semnalată de Philip H. Coombs, solicită o politică educaţională coerentă de proiectare şi realizare a reformelor şcolare. O asemenea politică educaţională, lansată la începutul anilor '70, sub egida *UNESCO*, presupune sesizarea notelor esenţiale ale „crizei educaţiei": *globalizare* (criza se manifestă la toate nivelurile sistemului de învăţământ); *mondializare* (criza se manifestă în toate ţările — în cele dezvoltate, ca urmare a dezechilibrelor dintre zone, regiuni, instituţii; în cele în curs de dezvoltare, ca urmare a resurselor insuficiente sau a adoptării mecanice a unor modele străine) — *dezechilibrare a structurilor de adaptare internă* exprimată prin „decalaje şi disproporţii" care „apleacă balanţa în favoarea copiilor care şi-au ales bine părinţii" (Coombs, Philip, H., 1968, p.53).

Raportul *UNESCO*, intitulat *„A învăţa să fii"*, elaborat în 1972 sub redacţia lui Edgar Faure, pleacă de la ideea că „educaţia — contrar tendinţelor de abordare parcelară, tributare modelului cultural al societăţii industrializate — trebuie să fie globală şi permanentă", urmare a „trei fenomene noi (...), care merită o atenţie specială atât în plan doctrinal, cât şi în plan practic: a) educaţia „tinde să preceadă nivelul dezvoltării economice"; b) educaţia tinde „să pregătească oamenii pentru tipuri de societate care încă nu există"; c) educaţia tinde „să respingă un mare număr de produse oferite de educaţia instituţionalizată", valorificând toate resursele pedagogice de ordin informal (vezi Faure, Edgar şi colab., 1974, p.14, 54—56).

Aceste trei fenomene de anvergură socială angajează afirmarea reformelor educaţionale ca singure alternative pentru ieşirea din „criză", datorită capacităţii acestora de a promova schimbări structurale şi sistemice — „care subliniază ineficacitatea măsurilor fragmentare" — indiferent dacă „ele se realizează ori nu o dată cu transformările înregistrate în plan socioeconomic", sociopolitic şi sociocultural (idem, vezi p.61—64).

Anii 1970 — 1980 pledează pentru „o reformă internă", structurală şi sistemică, orientată spre proiectarea şi realizarea „unor transformări mai adânci" (idem, vezi p.234—237). Acest tip de reformă contestă soluţiile parţiale, exersate în anii '60, care au dus la „persistenţa unor probleme", respectiv la întreţinerea şi chiar la *agravarea crizei*: pierderile şcolare — întârzierile şcolare — inegalităţile pedagogice (satoraş, familii sărace-familii bogate, şcoli de elită-şcoli de masă, şcoli centrale-şcoli de periferie etc.) — costurile ridicate ale educaţiei în termeni de proces şi de produs (vezi Thomas, Jean, 1977, p.15—28).

Soluţia reformei respectă o nouă logică managerială care solicită permanentizarea inovaţiei pedagogice. Doar astfel pot fi rezolvate numeroasele probleme acumulate, ca urmare a *discordanţei existente între expansiunea cantitativă a sistemelor de învăţământ* — bazată adesea pe o enormă risipă de resurse financiare, materiale, umane şi pe „un import nechibzuit de modele străine" — şi eficienţa educaţiei la scară socială. În acest context, „reforma educaţiei trebuie să vizeze înseşi structurile sistemului" (idem, vezi p.94, 95).

Raportul publicat de UNESCO, în 1980, care analizează reformele anilor 1970—1980 şi perspectiva acestora pentru ultimul deceniu al sec. XX, consemnează *obstacolele metodologice* care trebuie depăşite în procesul de proiectare şi realizare a unor transformări structurale şi sistemice profunde: a) inexistenţa unor strategii flexibile pentru ajustarea simultană şi succesivă a inovaţiilor sectoriale; b) insuficienţa valorificării resurselor materiale şi umane existente la nivelul structurii de adaptare internă a societăţii; c) persistenţa conflictelor între forţele democratice favorabile schimbării şi cele tradiţionale, înclinate spre conservatorism; d) neclaritatea obiectivelor, rezultată din interferenţa sau inadecvarea finalităţilor microstructurale — macrostructurale; e) inadaptarea soluţiilor inovatoare globale la condiţiile locale; f) ineficienţa personalului specializat în proiectarea şi implementarea inovaţiilor structurale şi sistemice; g) neconcordanţa dintre voinţa politică a iniţiatorilor reformei şi competenţa celor chemaţi să aplice integral

deciziile luate la diferite niveluri ale sistemului; h) discontinuitatea dintre formele educaţiei (*formală-nonformală-informală*), dintre acestea şi activitatea productivă realizată la diferite niveluri ale societăţii (vezi *Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives*, 1980, p.15—56).

Reformele anticipate până în anul 2000, deşi nu exclud opiniile divergente, trebuie să valorifice în mod special: a) consensul existent în legătură cu conceptul de reformă care „implică modificări ale structurii majore a sistemului, constituind, în consecinţă, o opţiune politică"; b) preferinţa pentru reformele globale, superioare „inovaţiilor izolate sau fragmentare introduse într-o parte sau alta a sistemului de învăţământ"; c) orientarea asupra unor procese inovatoare de lungă durată, care vizează schimbarea progresivă, dar radicală, a sistemului de învăţământ, pe fondul (re)atingerii echilibrului relativ necesar pentru funcţionarea corectă a acestuia; d) asumarea unui model strategic necesar pentru planificarea calitativă a schimbărilor la nivelul: politicii educaţiei — finalităţilor macrostructurale ale sistemului de educaţie — structurii sistemului de învăţământ — proiectării procesului de învăţământ (idem, vezi p.11—13).

Criza mondială a educaţiei solicită însă şi o abordare a cauzelor existente la nivelul sistemului social global: relaţia simplistă dintre creşterea economică şi progresul social; relaţia ambiguă dintre investiţia în tehnologie şi investiţia în educaţie, care cere „structuri de primire" şi de perfecţionare adecvate; relaţia contradictorie dintre costurile aparente şi costurile reale ale educaţiei, confirmată de faptul că „scumpă nu este persoana bine educată, ci cea insuficient educată, care părăseşte şcoala de bază sau universitatea cu o formaţie şubredă sub aspect intelectual, moral sau estetic" (Văideanu, George, 1988, p.22).

Sistemul social global întreţine criza în măsura în care amplifică „inegalităţile educaţionale" *la nivel de dezechilibre*: *de dezvoltare* (între ţări, zone, regiuni, tipuri de şcoli) — *în interiorul sistemului* (şcoli urbane-şcoli rurale; şcoli centrale-şcoli de cartier; şcoli de elită-şcoli de masă; licee teoretice-licee profesionale etc.) — *în termeni de acces limitat* (economic, pedagogic — vezi sistemul de evaluare bazat pe selecţia negativă) — *în termeni de ofertă psihosocială limitată* (predominant cognitivă în liceele teoretice — predominant aplicativă în liceele profesionale etc.).

Soluţiile pentru rezolvarea crizei educaţiei la nivelul sistemului social global implică perfecţionarea reformelor pedagogice lansate, în ultimele decenii, în direcţia creşterii forţei lor creative, emergente, la nivelul unor politici educaţionale de anvergură, orientată spre: *a) construirea unei cetăţi educative*, pe linia lansată deja, în anii '70, *la nivel: politic* (stabilirea opţiunilor de bază/finalităţilor macrostructurale) — *strategic* (elaborarea pedagogică a proiectului de reformă, cu consecinţe pe termen mediu şi lung) — *operaţional* (aplicarea proiectului de reformă în sensul educaţiei permanente) — vezi Faure, Edgar şi colab., 1974, p.227—333); *b) construirea unei noi politici sociale*, care vizează rezolvarea simultană a problemelor specifice „crizei" şi „reformei educaţiei", respectiv corelarea managerială a „politicilor crizei" cu „politicile reformei" (vezi Vlăsceanu, Lazăr, 1995, p.259—266).

3) Schimbările pedagogice determinate de reforma educaţiei vizează transformarea profundă a sistemului de învăţământ, obiectivată la nivelul *finalităţilor-structurii-conţinutului*.

3.1. Schimbarea finalităţilor sistemului de educaţie determină reorientarea activităţii de *formare-dezvoltare a personalităţii* proiectată şi realizată la nivel macrostructural (idealul pedagogic, scopurile pedagogice) şi microstructural (obiectivele pedagogice).

3.1.1. Schimbarea idealului pedagogic implică stabilirea unui nou reper de ordin teleologic şi axiologic, care anticipează calităţile tipice personalităţii viitorului, proiectate pe termen lung, la nivelul unei sinteze calitative, psihosociale, care „abstrage trăsăturile dorite din formele de viaţă reale" (Dewey, John, 1992, p.57).

Reformele educaţiei, proiectate în ultimele decenii, anticipează saltul de la *idealul pedagogic al societăţii industrializate* — care vizează formarea unei personalităţi multilaterale, adaptabilă la cerinţe sociale complexe, dar repetabile — la *idealul pedagogic al societăţii postindustriale*, care vizează formarea personalităţii creative, adaptabilă la condiţii sociale aflate în permanentă schimbare. Acest ideal pedagogic angajează (re)orientarea valorică a educaţiei, proiectată şi realizată în perspectiva deceniilor viitoare, la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ.

3.1.2. Schimbarea scopurilor pedagogice implică definirea liniilor generale de politică a educaţiei valabile la nivelul sistemului de învăţământ, în concordanţă cu dimensiunea teleologică şi axiologică a *idealului*. Transpunerea acestuia în plan social respectă logica unui ciclu educaţional complet, proiectat şi realizat pe termen mediu.

Reformele proiectate în ultemele două decenii avansează următoarele scopuri pedagogice, care

definesc la nivel de politică a educaţiei orientările valorice ale sistemului de învăţământ necesare în perspectiva secolului XXI: a) democratizarea educaţiei în termenii generalizării accesului la un învăţământ de calitate şi ai asigurării unei conduceri manageriale a tuturor instituţiilor şcolare; b) modernizarea permanentă a educaţiei în sensul respectării valorilor sale specifice, legate de „identitatea sa *culturală*"; c) valorificarea educaţiei în sensul progresului social prin promovarea produselor sale superioare la toate nivelurile de vârf ale vieţii culturale, politice, economice etc. (vezi *Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives*, 1980).

Conferinţa permanentă a miniştrilor educaţiei din Europa (23—24 martie 1994), care anticipează „o perioade de reforme fără precedent", evidenţiază scopurile pedagogice ale sistemelor moderne de învăţământ, în termenii următoarelor acţiuni sociale: a) educaţie pentru democraţie; b) educaţie pentru valorile umaniste; c) educaţie pentru acceptarea diversităţii (culturale, etnice, politice, religioase etc.) — *Conférence permanente des ministres européens de l'éducation. 18-e Session* (Madrid, 23, 24 mars, 1994). *Les tendances politiques de l'éducation des 15—20 ans*, Madrid, 1994.

3.1.3. Obiectivele pedagogice generale ale sistemului de învăţământ — care reflectă dimensiunea teleologică şi axiologică a finalităţilor macrostructurale (a idealului pedagogic şi a scopurilor pedagogice) — definesc *criteriile de proiectare a planului de învăţământ*, asumate la nivel de politică a educaţiei.

Cercetările realizate în ultimele decenii sub egida UNESCO evidenţiază *criteriile consacrate* în cadrul reformelor şcolare care vizează *abordarea planului de învăţământ la nivel global* (plan de învăţământ conceput *unitar-interdisciplinar-integrat*) — *la nivel curricular* (plan bazat pe: *obiectivele pedagogice prioritare* fiecărui nivel şi treaptă de învăţământ; *corespondenţele pedagogice* existente între: *obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare*) — *la nivel psihologic* (plan de învăţământ raportat permanent la relaţia dintre obiectivele *informative-formative*, relevantă *pedagogic* prin afirmarea *noii triade/atitudini-strategii-cunoştinţe* care promovează un tip de *învăţare inovatoare*/complexă, anticipativă, participativă — vezi Landsheere, G.; Landsheere, V., 1979; Gagné, Robert; Briggs, Leslie, 1979; Văideanu, George, 1988, 1996; Botkin, James, W., Elmandjra, Mahdi, Maliţa, Mircea, 1981).

3.1.4. Obiectivele pedagogice specifice definesc finalităţile microstructurale lansate în cadrul reformelor curriculare la nivelul: dimensiunilor educaţiei (intelectuale, morale, tehnologice, estetice, fizice); treptelor şi ciclurilor de învăţământ (dobândirea *culturii generale*: *instrumentale*/în învăţământul primar; de bază/în învăţământul gimnazial; de profil/în învăţământul liceal; profesională superioară/în învăţământul universitar); disciplinelor de învăţământ/modulelor interdisciplinare (deprinderi intelectuale — strategii cognitive — informaţii logice — deprinderi motorii — atitudini cognitive; efecte formative corespunzătoare, în plan cognitiv — afectiv — psihomotor);

3.1.5. Obiectivele pedagogice concrete definesc sarcinile elevilor/studenţilor realizabile pe parcursul unei activităţi didactice/educative, fiind operaţionalizate de fiecare cadru didactic în funcţie de condiţiile colectivului respectiv. Aceste obiective pedagogice concrete pot fi exersate în cadrul procesului de pregătire şi de implementare a reformei curriculare, care vizează perfecţionarea continuă a cadrelor didactice şi valorificarea deplină a resurselor fiecărui elev şi student, în contextul unei activităţii didactice, concepută efectiv ca activitate de *predare-învăţare-evaluare*.

3.2. Schimbarea structurii sistemului de învăţământ reflectă mutaţiile esenţiale înregistrate la nivelul finalităţilor pedagogice, asumate la nivel de politică a educaţiei. Crearea unei noi structuri de organizare şi funcţionare a sistemului vizează rezolvarea dezechilibrelor generate ciclic de fenomenul crizei pedagogice şi sociale. Asemenea dezechilibre funcţionale pot apare: a) *la nivelul structurii materiale* (dezechilibrul între cerere şi ofertă, între cantitatea şi calitatea resurselor umane, financiare, informaţionale); b) *la nivelul structurii de conducere* (dezechilibre între conducerea managerială şi conducerea administrativă, între conducerea pedagogică şi conducerea birocratică); c) *la nivelul structurii de relaţie* (dezechilibre între cererile şi ofertele şcolii şi cererile şi ofertele mediului/familiei, agenţilor sociali etc.); *d) la nivelul structurii de adaptare internă* (dezechilibre între nivelurile, treptele şi ciclurile şcolare, exprimate în plan curricular şi psihosocial).

Reformele anilor 1960—1970 au vizat, mai ales, structura materială a sistemului, „echiparea infrastructurilor şcolare" prin investiţii apreciabile cantitativ, dar ineficiente în plan pedagogic, calitativ. Ele au fost doar „reforme de evoluţie", care „au ameliorat ceea ce exista deja", fără a schimba structura de adaptare internă a sistemului.

Reformele realizate după 1975, „în condiţii de rigoare bugetară", prudente, în ceea ce priveşte „ex-

pansiunea cantitativă a educaţiei", au asigurat „ameliorarea calitativă" a structurii de adaptare internă a sistemului, la nivelul unor proiecte strategice care fundamentează „dezvoltarea instituţională a reformei" (vezi Thomas, Jean, 1977).

Schimbarea structurii sistemului, proprie reformelor globale, determină regândirea raporturilor pedagogice dintre nivelurile, treptele şi ciclurile şcolare, dintre acestea şi conţinuturile proiectate curricular la nivelul planului de învăţământ, între conducerea managerială (de concepţie strategică) şi conducerea administrativă (de execuţie rutinară), dintre oferta de instrucţie iniţială şi reuşita socială finală (confirmată sau infirmată la „ieşirea" din sistem).

Generalizarea unei anumite structuri de adaptare internă, centrată „pe un trunchi comun" — acelaşi, în cadrul „şcolii generale", „de bază", obligatorii, prelungită până la vârsta de 16 ani — defineşte construcţia arhitecturală specifică sistemelor moderne de învăţământ, care este rezultatul unui proces îndelungat de „inovaţii multiplicate" pe fondul unei schimbări macrostructurale teoretizată chiar sub genericul conceptului de „reformă permanentă".

Exemplele, devenite clasice, sunt cele ale Japoniei — care a instituţionalizat actuala structură a şcolii „6□ 3□ 3", încă din anii '50, perfecţionând-o continuu la nivel curricular — şi ale Suediei, care a legiferat trecerea de la „şcoala obligatorie" de 6 ani la „şcoala unică obligatorie de 9 ani", în 1950, şi a implementat deplin noua structură a sistemului în perioada 1968—1972 (vezi *Învăţământul din alte ţări,* 1990, p.159—169; *Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives,* 1980, p.160—171).

Generalizarea actualei structuri a sistemelor moderne de învăţământ — în variante care confirmă formula strategică de adaptare internă, dezvoltată în jurul „trunchiului comun de cultură generală" — explică de ce dicţionarele recente consideră că, cel puţin pentru moment, „reforma de sistem nu mai este la ordinea zilei". Aceasta nu înseamnă, însă, „reducerea reformelor la schimbări pedagogice" (de ordin didactic), ci „stimularea modificărilor de profunzime" necesare în cadrul „organizării şcolarităţii pe cicluri", în sensul: asigurării continuităţii pedagogice între nivelurile şi treptele şcolare; activării metodelor participative în contexte sociale diversificate; instituţionalizării evaluării formative în termenii „selecţiei pozitive" (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation,* 1994, p.850—853).

3.3. Schimbarea proiectului de organizare a procesului de învăţământ este determinată de reforma structurală a sistemului de învăţământ, ce impune *elaborarea unui nou plan de învăţământ* care reflectă noile echilibre pedagogice şi sociale stabilite între nivelurile şi treptele de şcolaritate, dar şi între resursele de instruire formală-nonformală-informală. Această schimbare răspunde la provocările lansate de „explozia cunoştinţelor", care trebuie să asigure ieşirea din iluzia enciclopedismului şi a programării monodisciplinare dar şi eradicarea oricărei tentative de resuscitare a unui discurs pedagogic de tip ideologic (vezi Leon, Antoine, 1980; Reboul, Olivier, 1984).

Realizarea unei reforme curriculare, centrată asupra obiectivelor generale şi specifice ale planului de învăţământ şi ale programelor şcolare/universitare, angajează o nouă corelaţie a conţinuturilor şi a metodologiilor de *predare-învăţare-evaluare.*

Logica reformei curriculare reflectă dimensiunea multifazică a politicii educaţiei care urmăreşte: a) elaborarea componentei conceptuale, de tip managerial, care stă la baza noului plan de învăţământ (criterii generale — obiectiv general); b) stabilirea componentei strategice şi tactice, de tip metodologic, care stă la baza proiectării noilor programe şi a noilor manuale şcolare (obiective specifice); c) realizarea cadrului instituţional, de tip participativ, necesar pentru implementarea noului plan de învăţământ, a noilor programe şi manuale şcolare, precum şi a noilor structuri de organizare a activităţii de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice.

Reforma curriculară asigură astfel proiectarea sistemică a planului de învăţământ, în sensul interdisciplinarităţii şi al educaţiei permanente. Structurarea sa în jurul „trunchiului comun" stimulează, în acelaşi timp:

· la nivelul *conţinutului instruirii*: crearea unor noi valori, operabile pe tot parcursul şcolarităţii, prin mijloace de integrare a educaţiei şcolare cu educaţia extraşcolară;

· la nivelul *metodelor de instruire*: individualizarea învăţării pentru „creşterea şanselor oferite elevilor, oricare ar fi aptitudinile şi competenţele lor iniţiale";

· la nivelul *evaluării instruirii*: regândirea examenelor pentru „a putea elimina sau a reduce la maximum selecţia prematură organizată în detrimentul dezvoltării personalităţii" (vezi *Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives,* 1980, p.88—100).

Studiile UNESCO evidenţiază dependenţa reformei curriculare de structura sistemului, „accentuând rolul

învăţământului general", care trebuie să asigure tuturor elevilor „o educaţie echilibrată", integrând „în toate fazele sale elemente de educaţie tehnologică, de exersare a diferitelor activităţi practice şi capacităţi psihomotrice" (ibidem).

Reforma curriculară vizează „nivelul competenţei informaţiei", care poate fi asigurat la nivel de plan şi de programă şcolară prin: permanentizarea necesităţii de înnoire a informaţiei; utilizarea critică şi creativă a informaţiei; raportarea informaţiei dobândite la „un reper de vârf" (vezi Reboul, Olivier, 1980, p.36—38).

Noile raporturi curriculare, obiective-conţinuturi-metodologie, implică transformarea sistemului de evaluare, implicit a modalităţilor de selecţie şcolară, prin „introducerea unor criterii care acordă mai multă importanţă capacităţilor de creaţie", inventive şi inovatoare, a „pasajelor" pedagogice existente între nivelurile, treptele, ciclurile şi disciplinele şcolare/universitare (vezi Lesourne, Jacques, 1988, p.90).

4) Activitatea de proiectare a reformei educaţiei/învăţământului angajează două tipuri de acţiuni manageriale complementare:

· un tip de acţiune managerială, care vizează *fundamentarea teoretică a reformei* prin definirea principiilor reformei: a) *principiul abordării globale a schimbării sistemului de învăţământ*; b) *principiul restructurării inovatoare a sistemului de învăţământ*; c) *principiul angajării prospective a schimbării la nivelul sistemului de învăţământ*; d) *principiul instituţionalizării paradigmei de schimbare a sistemului de învăţământ la nivelul întregii comunităţi ştiinţifice*;

· un tip de acţiune managerială, care vizează *realizarea practică a reformei* prin parcurgerea integrală a următoarelor patru demersuri: *a) demersul normativ; b) demersul strategic; c) demersul operaţional; d) demersul administrativ*.

4.1. Fundamentarea teoretică a reformei presupune avansarea unor „propoziţii prime" concepute ca „puncte de plecare" sau ca „teze fundamentale care asigură înlănţuirea necesară de la cunoştinţele anterioare adevărate la noi cunoştinţe adevărate" (vezi *Dicţionar de filozofie*, 1978, p.556).

4.1.1. Principiul abordării globale a schimbării sistemului de învăţământ vizează ierarhizarea acţiunilor inovatoare la nivelul fundamentelor macrostructurale (schimbarea: finalităţilor — structurii — proiectului curricular) şi microstructurale (schimbarea criteriilor de elaborare a: planului de învăţământ — a programelor şcolare/universitare — manualelor şcolare/universitare).

4.1.2. Principiul restructurării inovatoare a sistemului de învăţământ urmăreşte evidenţierea direcţiei principale de evoluţie a schimbării pedagogice la niveluri de creativitate superioară care transformă nu numai trăirile interioare ci întregul univers psihosocial, cognitiv şi motivaţional al valorilor educaţiei (vezi Landau, Erika, 1979).

4.1.3. Principiul angajării prospective a schimbării structurale şi sistemice vizează fundamentarea reformei la nivel: *psihologic* (promovarea tipului de gândire reformator, bazat pe logica viitorologică); *sociologic* (promovarea reformei prin îmbinarea cercetării fundamentale cu cercetarea aplicativă); *filozofic* (promovarea reformei prin rezolvarea contradicţiei dintre *timpul elaborării concepţiei despre reformă* — care trebuie concentrat — şi timpul aplicării integrale a acesteia, care tinde să fie extins, până la implementarea tuturor programelor reformei de transformare structurală şi sistemică a educaţiei/învăţământului).

4.1.4. Principiul instituţionalizării paradigmei de schimbare a sistemului de învăţământ la nivelul întregii comunităţi ştiinţifice vizează stabilirea premiselor reformei, definirea principiilor/conceptelor fundamentale ale reformei, elaborarea conceptelor operaţionale ale reformei, avansarea modelului ipotetic de transformare calitativă a *finalităţilor-structurii-conţinutului* sistemului/procesului de învăţământ.

4.2. Realizarea practică a reformei presupune articularea unui ansamblu de decizii manageriale ierarhizate şi responsabilizate la nivel de politică a educaţiei.

4.2.1. Demersul normativ presupune asumarea deciziei în favoarea reformei la niveluri manageriale de vârf, care trasează liniile generale de politică a educaţiei valabile pe termen mediu şi lung. Această decizie vizează „aspectele calitative ale dezvoltării învăţământului nu numai cele cantitative" — tipice mecanismelor de conducere administrativă — „care nu s-au materializat niciodată în schimbări radicale" (vezi Coombs, Philip, H., 1970, p.38; Aguerrondo, Innes, 1992, p.356).

Demersul normativ asigură fundamentele filozofice şi politice ale reformei învăţământului care poate fi proiectată în diferite variante de planificare calitativă a educaţiei, realizabile prin *decizie*: a) *legislativă* (care precede sau confirmă aplicarea reformei); b) *politică*/de politică a educaţiei (care precede „aspectele bugetare ale restructurării" sau însoţeşte aspectele pedagogice ale restructurării); c) *managerială*, proprie organizaţiilor şcolare complexe, antibirocratice (care implică

autoritate ştiinţifică, angajare politică/de politică a educaţiei şi validitate legislativă) — vezi Cazacu, Aculin, 1992, p.68; De Landsheere, Viviane, 1992, p.31.

4.2.2. Demersul strategic presupune elaborarea unei concepţii coerente despre proiectarea şi realizarea reformei/educaţiei învăţământului. Acest demers solicită intervenţia specialiştilor din domeniul ştiinţelor pedagogice/educaţiei, angajată social la nivelul unui *model de cercetare-dezvoltare* care vizează nu numai rezolvarea unor probleme ale sistemului, aplicabile în diferite circuite de interacţiune psihosocială, cişi valorificarea integrală a *paradigmei de proiectare a reformei*, bazată pe: a) *evidenţierea premiselor reformei*; b) *afirmarea principiilor şi a conceptelor fundamentale ale reformei*; c) *definirea conceptelor operaţionale ale reformei*; d) *stabilirea programelor reformei*, într-o ierarhie managerială necesară pentru planificarea calitativă a schimbării: finalităţilor-structurii sistemului-conţinutului procesului de învăţământ (*plan de învăţământ*-programe şcolare/universitare-manuale şcolare/universitare), cu deschidere spre *educaţia permanentă* şi spre *autoeducaţie*.

4.2.3. Demersul operaţional presupune dezbaterea concepţiei despre reformă la nivelul comunităţii educative, exercitate prin intermediul unor „experţi" sau „consilieri" cu statut de „pedagog intermediar între învăţământ şi investigaţia pură", capabil să intervină ca „agent al reformei" care susţine paradigma schimbării structurale şi sistemice prin strategii specifice instruirii permanente (vezi Planchard, Emile, 1972, p.117).

Acest demers angajează, pe de altă parte, „un exerciţiu social" care implică deja rezolvarea unor probleme urgente, cu valoare strategică şi tactică, la nivelul viitoarei reforme şcolare: promovarea unor noi lideri reprezentativi prin aptitudinea lor de a genera „o puternică forţă de schimbare socială şi pedagogică" (Adams, Raymond, S., coordonator, 1978, vezi p.74—81); ajustarea structurală a planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare/universitare (ca etapă care anticipează reforma curriculară); instituţionalizarea noilor comisii naţionale, teritoriale şi locale şi antrenarea lor în acţiuni care anticipează reforma curriculară.

Demersul operaţional anticipează realizarea reformei prin impactul psihosocial creat la nivelul comunităţii educative naţionale, teritoriale, locale. Preluarea propunerilor semnificative — lansate de cadrele didactice, dar şi de părinţi, studenţi, elevi — şi a concluziilor degajate după aplicarea noilor soluţii de conducere a şcolii şi de (re)proiectare a conţinutului instruirii, asigură perfecţionarea concepţiei despre reforma educaţiei/învăţământului elaborată la nivel strategic.

4.2.4. Demersul administrativ asigură traducerea juridică a concepţiei despre reformă (elaborată la nivel strategic, perfecţionată la nivel operaţional) într-un *text legislativ* care vizează instituţionalizarea unei noi orientări şi structuri a sistemului de învăţământ şi a unei noi perspective de proiectare curriculară a procesului de învăţământ.

Definitivarea acestui text, care poate fi examinată ca *Lege a Reformei Educaţiei/Învăţământului*, implică „un proces de pregătire juridică lung şi anevoios", marcat de inevitabile negocieri interministeriale, bazate pe studierea condiţiilor de aplicare a soluţiilor structurale, planificabile prin statuturi, regulamente, hotărâri etc. „viabile fără întârziere". Legitimitatea sa reflectă calitatea procesului decizional care „a identificat dintre mai multe proiecte pe cel susceptibil să amelioreze mai substanţial sistemul de educaţie" (vezi Magnen, André, 1990, p.27—30).

Valoarea *Legii Reformei Educaţiei/Învăţământului* depinde de capacitatea acesteia de a susţine o linie generală de politică a educaţiei, relevantă pe termen mediu şi lung, la nivelul unor conexiuni de maximă generalitate care vizează: a) principiile şi finalităţile sistemului de învăţământ; b) structura de funcţionare a sistemului de învăţământ; c) obiectivele procesului de învăţământ (obiectivele generale/criteriile de elaborare a planului de învăţământ; obiectivele specifice definite pe niveluri, trepte, cicluri de învăţământ; forme de instruire; dimensiuni ale educaţiei); d) conducerea managerială a sistemului de învăţământ; e) dispoziţiile finale (tranzitorii şi de perspectivă).

Vezi **Curriculum, Finalităţile pedagogice/educaţiei, Procesul de învăţământ, Sistemul de educaţie, Sistemul de învăţământ.**

RESURSELE PEDAGOGICE

Resursele pedagogice reprezintă ansamblul capacităţilor umane şi materiale angajate în activitatea de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii organizată, în special, la nivelul sistemului de învăţământ.

Tipologia resurselor umane reflectă calitatea şi cantitatea investiţiilor realizate în capitalul uman, planificate şi organizate la nivelul structurii sistemului de învăţământ (vezi Becker, Gery, S., 1997). Din această perspectivă pot fi sesizate patru categorii de resurse pedagogice (vezi Geminard, Lucien, 1973, p.110—112):

a) resurse umane: cadre didactice, cadre didactice ajutătoare, personal administrativ, părinţi, alţi reprezentanţi ai comunităţii educative;

b) resurse materiale: baza didactico-materială, spaţiul şi timpul şcolar, spaţiul şi timpul extraşcolar valorificat/valorificabil la nivelul educaţiei/instruirii nonformale;

c) resurse financiare provenite de la bugetul central, teritorial, local şi din contribuţiile comunităţii educative: familie, diferiţi agenţi sociali etc.;

d) resurse informaţionale: planuri, programe, manuale, alte materiale de instruire concepute în sens curricular pentru elevi-pentru cadrele didactice; baza de date existentă la nivel de: centru de documentare, bibliotecă, videotecă, mediatecă, laborator de instruire programată, laborator de instruire asistată pe calculator, centre/cabinete de asistenţă psihopedagogică, centre/cabinete logopedice, cabinete metodice (inter)-şcolare.

Analiza managerială a resurselor pedagogice evidenţiază creşterea importanţei resurselor *informaţionale* care asigură stimularea factorilor de creativitate generală şi specială şi de motivare individuală şi grupală a „actorilor educaţiei" angajaţi în valorificarea bazei didactico-materiale şi financiare existentă în vederea realizării, în condiţii optime, a obiectivelor organizaţiei şcolare.

În acest context, „resursele materiale trebuie să fie folosite eficient pentru a satisface necesităţile umane — asumate la nivel de educaţie — care sunt în extindere continuă". Satisfacerea lor presupune valorificarea tuturor resurselor existente în cadrul organizaţiei şcolare dar şi în afara acesteia la nivelul raporturilor dintre educaţia/instrucţia *formală-nonformală-informală*.

Pe de altă parte, managementul organizaţiei şcolare ridică problema raportului dintre „resursele naturale", care sunt epuizabile, şi resursele umane, în general, cele informaţionale, în special, care sunt inepuizabile prin capacitatea lor de reproducere lărgită, la niveluri de competitivitate superioară cu efecte sinergice angajate la scara sistemului social global (vezi *Webester's New World Encyclopedia*, New York, 1993, p.703, 704).

REVISTA DE PEDAGOGIE

Revista de Pedagogie apare din anul 1951 „ca organ al *Institutului de Cercetări Pedagogice şi Psihologice*" (*Dicţionar de pedagogie contemporană*, 1969, p.233).

Obiectivele propuse, confirmate de-a lungul timpului, evidenţiază capacitatea acestei reviste de specialitate de a fi „un instrument de prezentare a celor mai noi realizări ale ştiinţei pedagogice, de îndrumare pedagogică a personalului didactic, de perfecţionare a procesului de învăţământ", de valorificare a tradiţiei şi a inovaţiei pedagogice universale şi naţionale, de popularizare a experienţei pozitive a educatoarelor, învăţătorilor şi profesorilor (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.394).

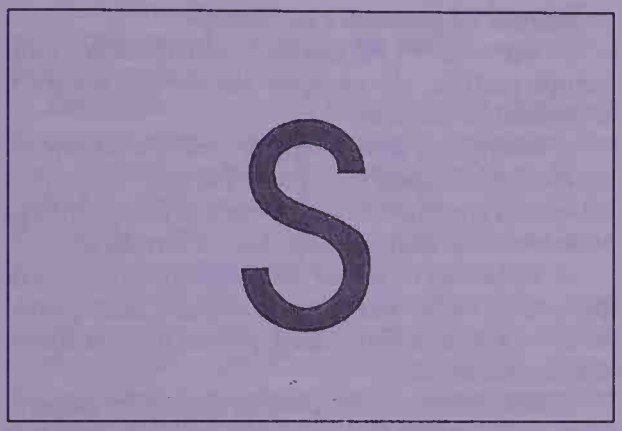
Noua formulă editorială, lansată în 1993 sub coordonarea *Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei*, urmăreşte „stabilirea unei linii de conduită ştiinţifică situată permanent la limita dintre cercetarea pedagogică şi activitatea de perfecţionare a cadrelor didactice şi de conducere a şcolii" (Revista de pedagogie, nr. 1—2/1993, *Problematica reformei*, p.3). Această deschidere este evidentă în cadrul numerelor tematice propuse, orientate asupra unor aspecte fundamentale pentru prezentul şi viitorul ştiinţelor pedagogice: *Problematica reformei, Educaţia permanentă, Autoeducaţia, Curriculum şi dezvoltare curriculară, Informatizarea învăţământului, Învăţământul profesional, Orientarea şcolară şi profesională* („Cariera: şansă sau planificare?").

REVISTA ÎNVĂŢĂMÂNTUL PREŞCOLAR

Revista Învăţământul Preşcolar apare între 1970—1982 ca *Supliment* al *Revistei de Pedagogie*.

Seria nouă a *Revistei Învăţământul Preşcolar* apare periodic, de la începutul anului 1990, valorificând efortul generos al redacţiei care răspunde solicitărilor de informare şi de perfecţionare specifice *comunităţii educatoarelor*. Acest efort are în vedere „îmbunătăţirea metodologiei activităţilor din grădiniţă, care contribuie şi la pregătirea familiei pentru educaţie, la formarea părinţilor ca educatori" (vezi Dima, Silvia, în *Revista Învăţământul Preşcolar*, nr. 1—2/1990, p.7).

Conţinutul revistei reflectă problematica specifică învăţământului preşcolar abordată în contextul unor numere speciale (*Managementul învăţământului, Evaluarea — componentă a activităţii didactice, Probleme fundamentale ale teoriei şi practicii educaţionale*), dar şi în cadrul unor culegeri tematice (*Antologie — jocuri didactice, Antologie de poezii pentru copii, Copilăria — fundament al personalităţii*).



SARCINA DIDACTICĂ

Sarcina didactică reprezintă „un anumit cuantum" de cunoştinţe şi capacităţi care urmează să fie dobândit de elev conform anumitelor obiective pedagogice specifice şi concrete proiectate în mediul şcolar sau/şi extraşcolar, realizabile în diferite contexte de instruire formală şi/sau nonformală.

Din perspectiva profesorului, sarcina didactică presupune „un cuantum de obligaţii de predare" care conferă o anumită individualitate proiectului de activitate propus. Relevanţa sa pedagogică este probată prin strategiile de învăţare şi de evaluare asociate deja în vederea atingerii unui obiectiv operaţional sau unor obiective operaţionale complementare, definit(e) la nivelul activităţii elevului.

Din perspectiva elevului, sarcina didactică este relevantă în măsura în care concentrează sau extinde o *„încărcătură" informativ-formativă* adecvată în raport cu posibilităţile sale maxime de învăţare şi cu resursele de (auto)evaluare continuă a rezultatelor obţinute, definite în termeni de progres şcolar (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.399).

SCOPUL DIDACTIC

Scopul didactic reprezintă o finalitate pedagogică de tip microstructural care concentrează obiectivele generale şi specifice ale unui capitol, subcapitol, grup de activităţi (lecţii), sintetizate printr-o formulare explicită şi imperativă care vizează orientarea procesului de învăţământ la nivelul dimensiunii sale concrete, operaţionale.

Alegerea scopului didactic al activităţii (lecţiei) presupune, pe de o parte, analiza obiectivelor pedagogice ale capitolului — incluse în programa şcolară — iar pe de altă parte, raportarea acestora la finalităţile macrostructurale (ideal pedagogic — scopuri pedagogice) care conferă programei şcolare respective o anumită perspectivă axiologică, valabilă pe termen mediu (anul şcolar respectiv) şi lung (ciclul şcolar respectiv).

Rolul scopului didactic este relevant la nivelul proiectului de activitate (lecţie) elaborat de profesor în funcţie de obiectivele programei şcolare dar şi de resursele pedagogice existente (elevi, mijloace de învăţământ ...), valorificabile în condiţiile concrete ale şcolii şi ale clasei de elevi. În acest context decisivă este creativitatea didactică a profesorului, exersată, pe de o parte, pe terenul modelelor taxonomice consacrate (obiective cognitive-afective-psihomotorii; *obiective*: de stăpânire a materiei — de transfer operaţional — de exprimare), operaţionalizate/operaţionalizabile în diferite situaţii şi secvenţe de instruire, iar pe de altă parte, prin articularea acţiunilor de *predare-învăţare-evaluare* la nivelul unei activităţi coerente, deschise (auto)perfecţionării.

Vezi **Lecţia**, **Obiectivele pedagogice**, **Proiectarea pedagogică**.

SCOPURILE PEDAGOGICE

Scopurile pedagogice reprezintă finalităţile macrostructurale care definesc liniile generale de politică a educaţiei, elaborate în concordanţă cu *idealul pedagogic*, care orientează valoric acţiunile de *formare-dezvoltare* a personalităţii proiectate şi realizate în cadrul sistemului de învăţământ.

Raportul dintre idealul pedagogic şi scopurile pedagogice probează capacitatea finalităţilor macrostructurale de a asigura „orientarea activităţii de educaţie, în mod real, cu mijloace luate efectiv pentru a urmări şi a evalua" desfăşurarea acesteia (Hameline, D., 1979, p.97).

Idealul pedagogic reprezintă ceea ce De Landsheere numea „o finalitate care marchează mai mult intenţia fără a garanta o urmărire efectivă a acesteia". El asigură, însă, *activarea scopurilor pedagogice* „care introduc, deja, noţiunea de rezultat, cu o anumită gestiune a timpului" (De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1989, p.26).

Raportul ideal pedagogic — scopuri pedagogice reflectă logica acţiunii educaţionale, proiectată la nivel social, dar realizată în plan psihopedagogic, în contextul diferitelor politici educaţionale şi şcolare/universitare.

Idealul pedagogic intervine ca „o componentă a sistemului social global" care concentrează un model de activitate abstract, cu un grad de generalitate maximă. Dimensiunea sa *funcţional-structurală* este aproape exclusiv anticipativă, proiectivă, prospectivă.

Scopurile pedagogice reflectă această dimensiune unică a idealului pedagogic prin mijloace specifice, care au un grad mai redus de abstractizare şi de generalizare şi un grad mai mare de „obiectivare" în acţiuni de amploare, relevante social, la nivel de politică a educaţiei. Dimensiunea lor proiectivă, abstractă, generală — proprie idealului pedagogic — este prelungită, şi completată printr-o latură acţională, practică, „bazată pe o cantitate mai mare de concret". În timp ce „idealul" este al „epocii istorice", având în vedere societatea, în ansamblul său, „scopurile" vizează „finalitatea unei acţiuni educaţionale" care încearcă să traducă în fapt, — la scara sistemului educaţional — „cerinţele idealului" (vezi Surdu, Emil, 1995, p.49—50). Integrate funcţional în structuri de decizie, relevante social, la nivel de politică a educaţiei, scopurile pedagogice „vehiculează secvenţe ale modelului de personalitate umană aşa cum pot fi ele realizate în practica instructiv-educativă" a sistemului şi a procesului de învăţământ (Cucoş, Constantin, 1995, p.47).

Criteriile implicate în alegerea scopurilor pedagogice pozitive respectă coordonatele specifice teoriei finalităţilor, bazate pe înţelegerea corectă a raporturilor *general-particular* în termeni definitorii la nivelul filozofiei educaţiei (vezi Dewey, John, 1992, p.305—311). În această accepţie *scopurile pedagogice pozitive* implică:

1) asigurarea concordanţei cu idealul pedagogic, realizabilă *prin acţiuni* planificate la nivel de politică a educaţiei;

2) depăşirea stării actuale, realizabilă *prin acţiuni* de perfecţionare, ajustare structurală, restructurare, reformare a sistemului de educaţie;

3) valorificarea potenţialului existent, realizabilă *prin acţiuni* bazate pe resursele şi pe necesităţile interne ale sistemului de educaţie;

4) deschiderea spre diferite alternative operaţionale, realizabilă *prin acţiuni* adaptabile la diferite situaţii particulare — evitând „scopurile care pretind a fi definitive" (Dewey, John, 1992, p.310).

În mod analogic, pot fi depistaţi *indicatorii care probează apariţia sau menţinerea „scopurilor pedagogice negative"*, lansate pe diferite circuite ideologice, mascate sau latente:

a) acceptarea, întreţinerea sau chiar încurajarea neconcordanţei dintre idealul pedagogic şi scopurile pedagogice ale sistemului de educaţie;

b) reproducerea stării actuale prin avansarea unor soluţii parţiale, de corecţie sau de ameliorare *a sistemului de educaţie;*

c) încurajarea dependenţei de resursele externe ale sistemului, tendenţă care poate întreţine risipa prin adoptarea unor modele inadecvate sau prin abordarea unor probleme semnificative doar pe termen scurt;

d) închiderea acţiunilor pedagogice în limitele unor proiecte globaliste sau compartimentate, inadaptabile la diferite situaţii particulare, proprii fiecărui sistem naţional de educaţie.

Trăsăturile esenţiale specifice scopurilor pedagogice sunt evidente la nivelul acţiunilor de politică a educaţiei, proiectate în cadrul modelului teleologic şi axiologic de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane pe termen mediu şi lung. Aceste acţiuni, angajate la scara întregului sistem de învăţământ, conferă scopurilor pedagogice *un caracter practic — strategic — tactic.*

a) Caracterul practic al scopurilor pedagogice vizează direcţiile principale de *acţiune socială* care susţin politica şi planificarea educaţiei într-o anumită etapă sau perioadă istorică determinată.

b) Caracterul strategic al scopurilor pedagogice vizează liniile generale de *inovaţie pedagogică*, proiectate pe termen mediu şi lung, care susţin funcţionalitatea de ansamblu a sistemului de educaţie, în general, a sistemului şi a procesului de învăţământ, în mod special.

c) Caracterul tactic al scopurilor pedagogice vizează *criteriile de elaborare a obiectivelor pedagogice generale* care susţin modelul de proiectare curriculară a planului de învăţământ.

Evoluţia istorică a scopurilor pedagogice evidenţiază orientările decisive înregistrate la nivel de politică a educaţiei, în special după înfiinţarea, în 1945, a UNESCO.

Scopurile pedagogice ale organizaţiei pot fi sesizate prin raportare la cele *trei programe prioritare*, delimitate până în prezent (vezi *Lumea în dialog — UNESCO*, în *Lumea*, nr. 12—13/1993):

a) „Educaţia de bază pentru toţi" — proiectată pentru asigurarea accesului fiecărei persoane la „o educaţie de calitate, care să poată constitui fundamentul unui învăţământ permanent, fundament definit de fiecare stat în raport cu situaţia sa culturală, socială şi economică";

b) „Educaţia pentru viitor" — proiectată pentru a putea răspunde de astăzi la problemele cu care se vor confrunta adulţii viitoarelor decenii ale secolului XXI;

c) „Acţiune în favoarea progresului educaţiei" — proiectată special pentru a putea facilita „cooperarea internaţională şi regională".

Cercetările realizate sub egida UNESCO stimulează emergenţa unor scopuri pedagogice proiectate, mai ales, în sensul educaţiei permanente şi al democratizării sistemelor de învăţământ. Ele pot fi sesizate, în procesualitatea lor socială, prin relevarea unor repere istorice semnificative:

· *Anul 1970*, decretat „Anul Internaţional al Educaţiei": lansarea cărţii lui Paul Lengrand, *„Introducere în educaţia permanentă"*, care defineşte două scopuri pedagogice fundamentale: pentru evoluţia sistemelor moderne de învăţământ: „crearea structurilor şi metodelor capabile să ajute fiinţa umană pe tot parcursul existenţei sale, în procesul continuu de formare şi dezvoltare"; „pregătirea individului pentru ca acesta să devină cât mai mult propriul subiect şi propriul instrument al dezvoltării prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire" (Lengrand, Paul, 1973, p.50);

· *Anul 1972*: proiectarea ideii unei *Cetăţi educative*, în cadrul cunoscutului *Raport UNESCO*, „A învăţa să fii" (elaborat sub redacţia lui Edgar Faure), care stabileşte scopurile pedagogice ale sistemului la nivelul unor „fapte care anunţă viitorul" în termeni de „transcendenţe" orientate spre: *dezvoltarea umanismului ştiinţific*, prin stăpânirea regulilor ştiinţifice necesare pentru formarea spiritului ştiinţific; *căutarea unor noi valori*, prin acţiuni şi reflecţii necesare pentru stimularea creativităţii; *o angajare socială*, prin educaţie politică, economică, participativă, internaţională, necesară pentru perfecţionarea practicilor democratice; *o anticipare a omului complet* prin „integralitate fizică, intelectuală, afectivă şi etică", necesară pentru înţelegerea şi transformarea lumii „cu obiecte şi ansambluri tehnologice" (vezi Faure, Edgar, şi colab., 1974, p.158—224);

· *Anul 1979*: dezvoltarea unei strategii bazată pe corelaţia dintre *învăţare* şi *muncă*, proiectată la nivelul următoarelor scopuri pedagogice: îmbinarea formării practice a omului cu formarea sa intelectuală; stimularea unui învăţământ capabil „să permită o rotaţie mai puternică a efectivelor", respectând „mediul natural al copilului şi al tânărului"; valorificarea adecvată a raportului dintre cunoaşterea abstractă, tehnologie şi practică, prin alternanţă şi deschidere socială; antrenarea efectivă a elevilor, studenţilor şi profesorilor la rezolvarea problemelor practice ridicate de viaţa socială: economică, politică şi culturală (vezi UNESCO, *A învăţa şi a munci*, 1983, p.5—28);

· *Anul 1990*: adoptarea „Declaraţiei mondiale asupra educaţiei" (la Conferinţa mondială organizată în Tailanda) în condiţiile unor transformări geopolitice globale, care determină instituţionalizarea unor scopuri pedagogice, „apte să răspundă nevoilor educative fundamentale": protejarea învăţământului general, obligatoriu, de bază, prin măsuri explicite care vizează egalizarea şanselor de acces în termeni de calitate pedagogică şi de eficienţă socială maximă; valorificarea deplină a educaţiei în calitatea sa de factor esenţial al progresului social, „care canalizează toate procesele şi posibilităţile noi de dezvoltare umană; creşterea ratei de participare a adulţilor la procesele complexe de educaţie şi autoeducaţie profesională şi socială; lărgirea viziunii despre „educaţia fundamentală", bazată pe: universalizarea accesului şi promovarea echităţii; accentuarea rolului învăţării; extinderea mijloacelor didactice esenţiale; ameliorarea contextelor de învăţare socială; întărirea relaţiilor de parteneriat (vezi WCEFA, 1990);

· *Anul 1995:* schiţarea unui plan pe termen mediu şi lung, care cultivă o atitudine faţă de „revoluţia informaţională", plasată pe axa a două scopuri pedagogice: formarea capacităţii omului „de a produce, a trata, a stoca şi a utiliza raţional informaţia" (ceea ce va face diferenţa dintre state); dezvoltarea politicilor generale şi speciale preocupate, prioritar, de preîntâmpinarea şi eliminarea pericolelor sociale majore, rezultate din amplificarea dezechilibrelor şi a excluderilor" (vezi Văideanu, George, 1996).

Scopurile pedagogice ale sistemului de învăţământ din România pot fi deduse din art. 4 (paragraful 1) al *Legii Învăţământului/1995* care evidenţiază faptul că *idealul personalităţii autonome şi creative* implică: însuşirea cunoştinţelor ştiinţifice, a valorilor culturii naţionale şi universale; dobândirea capacităţilor cognitive, abilităţilor practice, atitudinilor motivaţionale şi caracteriale, necesare în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic şi fizic; asimilarea strategiilor de învăţare necesare (auto)instrucţiei permanente; formarea conştiinţei morale în spiritul respectării depline a drepturilor şi libertăţilor fundamentale ale omului; profesionalizarea tinerei generaţii la nivelul cerinţelor societăţii moderne, informatizate (vezi *Legea Învăţământului/nr. 85*, în *Monitorul Oficial al României*, nr. 1, din 5 ianuarie 1996).

Elaborarea scopurilor pedagogice presupune delimitarea criteriilor valorice constante care conturează, într-o anumită etapă istorică, liniile generale de proiectare şi realizare a politicii educaţiei, valabile

pe termen mediu şi lung prin raportarea sistemului de educaţie/învăţământ la sistemul politic, la sistemul cultural şi la sistemul economic. În cazul etapei istorice actuale, corelaţia respectivă implică respectarea tendinţelor de evoluţie specifice societăţii moderne, de tip informaţional.

1) Raportarea sistemului de educaţie/învăţământ la sistemul politic angajează operaţionalizarea conceptului de democraţie prin: a) valorificarea integrală a principiilor generale ale democraţiei — *reprezentarea, separarea puterilor, legitimitatea* — în condiţiile specifice educaţiei (conducerea sistemului de educaţie, proiectarea conţinuturilor educaţionale); b) reconsiderarea principiului egalizării şanselor de acces la educaţie în condiţiile proiectării unor şcoli la fel de eficiente pentru toţi elevii la toate nivelurile sistemului şi în mod special în cadrul învăţământului general/de bază (Păun, Emil, 1982, p.66).

2) Raportarea sistemului de educaţie/învăţământ la sistemul cultural angajează o modalitate pedagogică de abordare a cunoaşterii ştiinţifice, tehnologice, artistice, politice, religioase etc., prin: a) stabilirea criteriului metodologic prioritar de selecţie a informaţiei: *valoarea formativă* maximă a acesteia, realizabilă în timp şi spaţiu; menţinerea liniei principale de stabilitate a cunoştinţelor: linia conceptelor fundamentale, de bază, care au *valoarea metodologică* şi *formativă* cea mai ridicată.

3) Raportarea sistemului de educaţie la sistemul economic angajează două aspecte de ordin practic: a) verificarea productivităţii educaţiei în funcţie de gradul de integrare socială asigurat „subiecţilor" la ieşirea din sistem, la diferite niveluri de organizare şi la diferite intervale de timp; b) verificarea eficienţei sociale a educaţiei în funcţie de capacitatea sistemului de promovare periodică în ierarhiile sociale a „subiecţilor" care ating nivelul de educaţie cel mai înalt.

Modelul scopurilor pedagogice vizează, astfel, elaborarea unor *soluţii macrostructurale* care angajează la nivel de politică a educaţiei: *a)* raportul dintre democraţie şi sistemul de educaţie; *b)* raportul dintre evoluţia cunoaşterii ştiinţifice şi conţinutul procesului de învăţământ; *c)* raportul dintre cererea/oferta socială şi valoarea personalităţii „produsă" de sistemul de educaţie.

Scopurile pedagogice proiectate în perspectiva reformelor şcolare definesc orientările valorice ale sistemului de învăţământ realizabile la nivel de politică a educaţiei (vezi *Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives*, 1980): a) democratizarea educaţiei în termenii generalizării accesului la un învăţământ de calitate şi ai asigurării unei conduceri manageriale a tuturor instituţiilor şcolare; b) modernizarea permanentă a educaţiei în sensul respectării valorilor sale specifice, legate de „identitatea sa *culturală*"; c) valorificarea educaţiei în sensul progresului social prin promovarea produselor sale superioare la toate nivelurile de vârf ale vieţii culturale, politice, economice etc.

Conferinţa permanentă a miniştrilor educaţiei din Europa (23—24 martie 1994), care anticipează „o perioadă de reforme fără precedent", evidenţiază scopurile pedagogice ale sistemelor moderne de învăţământ, în termenii următoarelor *acţiuni sociale*: a) *educaţie pentru democraţie*; b) *educaţie pentru valorile umaniste*; c) *educaţie pentru acceptarea diversităţii* (culturale, etnice, politice, religioase etc.).

Vezi **Finalităţile pedagogice/educaţiei, Idealul pedagogic/educaţiei, Obiectivele pedagogice.**

SECVENŢA DIDACTICĂ

Secvenţa didactică reprezintă o anumită structură de organizare a instruirii programate pe baza unei scheme de proiectare care vizează asigurarea unei corelaţii între *informaţia propusă — sarcina de învăţare — răspunsul elaborat* pe criterii relevante în plan ştiinţific şi pedagogic.

Logica oricărei secvenţe didactice implică un mecanism de deducere a răspunsului, proiectat în mod liniar sau ramificat, care apare, însă, întotdeauna ca o *consecinţă* a procesului de însuşire şi de valorificare a informaţiei necesare pentru îndeplinirea corectă a sarcinii de instruire într-un context pedagogic determinat (vezi etimologia cuvântului, în limba latină *sequentia* — „consecinţă", „urmare") — vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.404.

Tipologia secvenţelor didactice poate fi delimitată la nivelul proiectelor pedagogice avansate de profesor în condiţii proprii sau apropiate de modelul instruirii programate. Analiza acestora permite *clasificarea secvenţelor didactice în funcţie de cinci criterii complementare*:

a) după plasamentul secvenţei în cadrul proiectului didactic: *secvenţe introductive*; *secvenţe intermediare*; *secvenţe finale*;

b) după natura mesajului: *secvenţe prioritar informative*; *secvenţe prioritar formative*;

c) după rolul strategic asumat: *secvenţe de legătură*; *secvenţe de consolidare*; *secvenţe de aplicare*; *secvenţe de sprijin*;

d) după operaţiile logice angajate prioritar: *secvenţe de analiză; secvenţe de sinteză; secvenţe de concretizare logică;*

e) după resursele cognitive dezvoltate: *„secvenţe-cheie"; „secvenţe-ancoră"; „secvenţe-trambulină"*.

SISTEMUL DE EDUCAŢIE

Sistemul de educaţie reprezintă *ansamblul instituţiilor/organizaţiilor* (economice, politice, culturale) şi al *comunităţilor umane* (familie, popor, naţiune; grupuri profesionale, grupuri etnice; sat, oraş, cartier, colectivitate etc.) dintr-o anumită societate, care în mod direct sau indirect, explicit sau implicit, realizează anumite funcţii şi roluri pedagogice, care asigură activarea şi influenţarea procesului de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane.

La nivelul practicii sociale, sistemul de educaţie poate include toate *conţinuturile* (*intelectuale, morale, tehnologice, estetice, fizice*) şi *formele* educaţiei (*formale-nonformale-informale*), proiectate şi realizate prin intermediul unor acţiuni educaţionale, bazate pe diferite tipuri de corelaţii *subiect-obiect*, şi a unor influenţe pedagogice multiple, provenite din direcţia unui câmp psihosocial deschis.

Valoarea metodologică a conceptului este relevantă din perspectiva: a) educaţiei permanente, care proiectează „o configuraţie societală aparte cu o denumire proprie, *cetatea educativă*" (Faure, Edgar şi colab., 1974, p.222); b) responsabilizării tuturor instituţiilor şi comunităţilor umane în raport cu problematica educaţiei; c) definitivării relaţiilor *structurale* la nivel de macrosistem-microsistem; d) perfecţionării mecanismelor de funcţionare ale educaţiei în termeni de autoorganizare-autoreglare (vezi Durand, Daniel, 1994, p.46—49).

Vezi **Dimensiunile educaţiei, Formele educaţiei, Sistemul de învăţământ.**

SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Sistemul de învăţământ reprezintă principalul subsistem al sistemului de educaţie, care include *ansamblul instituţiilor specializate în proiectarea şi realizarea funcţiilor educaţiei* prin conţinuturi şi metodologii specifice, organizate *formal* şi *nonformal*.

Sistemul de învăţământ, în sens larg, angajează „ansamblul instituţiilor care participă la organizarea arhitecturii şcolare" prin proiectarea unor *cicluri, orientări, filiere* realizabile la nivelul unor structuri specifice educaţiei/instruirii *formale* dar şi *nonformale* (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.956).

Ca parte a sistemului de educaţie, sistemul de învăţământ coordonează şi asimilează acţiunile şi influenţele pedagogice proiectate şi realizate (de) la nivelul următoarelor instituţii:

· *„Şcoala"*, reprezentată prin: grădiniţe, şcoli primare, şcoli generale, şcoli profesionale, şcoli speciale, grupuri şcolare, licee, colegii universitare, universităţi, unităţi de instruire permanentă (recurentă, reciclare, perfecţionare), unităţi de învăţământ conexe (centre, cabinete de asistenţă psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice, părinţilor; centre, cabinete logopedice, case ale copiilor şi elevilor);

· *Instituţiile specializate în educaţie/instruire nonformală*, complementare în raport cu *„şcoala"*: casele şi cluburile elevilor/studenţilor, taberele pentru elevi/studenţi, centrele de formare profesională, centrele de vacanţă („loisir"), presa şcolară/universitară, radioteleviziunea şcolară/universitară, reţelele de informatizare şcolare/universitare;

· *Organismele instituţionale ale comunităţilor educative* (locale, zonale; profesionale etc.) *care sprijină „şcoala" în mod direct* conform anumitelor relaţii contractuale: familia/comunitatea părinţilor; agenţii economici, politici, culturali; biserica etc.

Evoluţia sistemelor moderne de învăţământ confirmă deschiderea socială a *şcolii* instituţionalizată la nivelul unor *modele* cu o arie de extindere din ce în ce mai largă. În această perspectivă pot fi evocate: *centrele interşcolare*/teritoriale de formare profesională cu programe de instruire nonformală (S.U.A.); *şcolile duale* (cu programe de instruire profesională în şcoală şi în întreprindere), proiectate pe baza unor relaţii contractuale realizate cu agenţii economici cointeresaţi (Germania); *şcolile alternative*, care angajează opţiunea şi responsabilitatea comunităţilor locale/zonale — familia, biserica, agenţii sociali etc. (Olanda, Danemarca); *centrele de vacanţă*, cu programe pedagogice multiple de educaţie activă (Franţa); *reţelele şcolare/universitare de televiziune şi de informatizare*, cu programe de instruire formală-nonformală (Japonia) etc.

Această deschidere socială influenţează calitatea sistemelor de învăţământ care înregistrează următoarele tendinţe de evoluţie, confirmate în ultimele decenii la scară mondială:

a) pregătirea specială a copiilor pentru ca „trecerea în învăţământul primar să devină mai suplă";

b) pregătirea în condiţii optime a „parcursului educativ" de la învăţământul primar la învăţământul secundar, obiectiv valabil şi în condiţiile integrării şi în condiţiile separării celor două niveluri şcolare;

c) „prelungirea duratei învăţământului obligatoriu de la 8 la 9 ani şi uneori chiar de la 10 la 11 ani pentru a asigura şanse egale de reuşită tuturor grupurilor sociale";

d) multiplicarea şi diversificarea învăţământului postobligatoriu, după vârsta de 16 ani, în „filiere" cu prestigiu pedagogic comparabil în perspectiva reuşitei şcolare, profesionale şi sociale, ulterioare;

e) dezvoltarea unui învăţământ superior capabil să creeze „un echilibru între diversele specializări: umaniste, ştiinţifice, tehnologice şi profesionale";

f) formarea tuturor cadrelor didactice la nivel universitar, în instituţii specializate cu durata de minimum 3 ani;

g) asigurarea continuităţii între formele de pregătire profesională iniţială şi continuă, „care trebuie considerate ca un întreg" (vezi *Învăţământul din alte ţări*, 1990, p.7—21).

Democratizarea sistemelor moderne de învăţământ presupune valorificarea acestor tendinţe care, prin „refuzul selecţiei timpurii" răspund la „cererea familiei de prelungire a şcolarităţii", necesară pentru egalizarea şanselor de reuşită a elevilor la nivel de politică a educaţiei (vezi *L'école et les enseignants dans les pays de la communauté*, 1991, p.10, 11).

Analizele globale realizate în funcţie de mai mulţi indicatori manageriali (structură de funcţionare, resurse, formare iniţială şi continuă, curriculum) evidenţiază următoarele linii de evoluţie a sistemelor moderne de învăţământ:

a) creşterea responsabilităţii comunităţilor locale şi zonale în procesele de descentralizare administrativă şi financiară şi de formare a cadrelor didactice în funcţie de cerinţele teritoriale de dezvoltare socioeconomică;

b) extinderea învăţământului prin coborârea vârstei de debut a şcolarităţii (5—6 ani) şi prelungirea vârstei obligatorii de şcolarizare (16—18 ani) în condiţiile în care *„educaţia generală comună coincide, în mod normal, cu perioada şcolii obligatorii";*

c) realizarea formelor, modalităţilor şi procedeelor de măsurare şi apreciere a randamentului pedagogic al elevilor şi al cadrelor didactice, demonstrat în timpul şcolarităţii, în condiţii specifice *evaluării formative, continue*;

d) dezvoltarea filierelor vocaţionale *după* absolvirea învăţământului general obligatoriu şi a altor forme avansate de şcolarizare;

e) îmbunătăţirea standardelor de calificare vocaţională obţinute prin învăţământul secundar superior, comparativ cu standardele de profesionalizare academică;

f) proiectarea modulară a cursurilor în învăţământul secundar superior (liceal şi profesional) şi în învăţământul superior (scurt, lung, postuniversitar);

g) perfecţionarea formelor şi modalităţilor de pregătire iniţială şi continuă a cadrelor didactice, la nivelul învăţământului superior, universitar şi postuniversitar (vezi EURYDICE, CEDEFOP, 1996, p.7).

Analiza sistemului de învăţământ, în sens larg, presupune şi evidenţierea *„unor medii educaţionale"* care angajează „diferite forme de colaborare cu şcoala": familia, organizaţiile de copii şi tineret, comunicaţiile de masă (vezi Radu, Ion, T.; Cozma, Maria; Cerghit, Ioan; Popescu, Eugenia, în *Curs de pedagogie*, coordonatori, Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988).

Comunicaţiile de masă (mass-media) angajează o multitudine de funcţii (informare, culturalizare, socializare, formare, divertisment etc.) care impun — în cadrul unor programe formale şi/sau nonformale — realizarea a unor obiective specifice şi concrete ale sistemului de învăţământ (vezi radioteleviziunea şcolară/universitară etc.).

Organizaţiile de copii şi tineret — influenţate negativ, în anumite etape istorice, de exacerbarea funcţiilor lor „ideologice şi politice" — asigură, în cadrul sistemului de învăţământ, realizarea unor obiective prioritar formative, relevante, mai ales, în planul educaţiei morale (vezi proiectarea unor *activităţi*: în şi pentru colectiv; de muncă productivă şi de creaţie; care stimulează competiţia; care cultivă patriotismul, spiritul de solidaritate, responsabilitatea civică, înţelegerea şi propagarea valorilor autentice din domeniul ştiinţific, estetic, politic, religios etc.).

Familia, considerată „prima şcoală a copilului", constituie un agent social al sistemului de învăţământ, activat permanent pe baza unui „contract natural", instituţionalizat la nivelul conducerii şcolii prin intermediul reprezentanţilor părinţilor: consilii, comitete, grupuri de iniţiativă, grupuri de finanţare etc.

Familia dasică întreţine două funcţii educative care influenţează direct calitatea sistemelor de învăţământ: a) îndrumarea copilului, (pre)adolescentului, tânărului şi chiar a adultului, *la bază* (vezi atitudinile com-

portamentale dobândite în „cei şapte ani de-acasă") şi *la vârf* (vezi raportarea la nivelul de aspiraţii socio-profesional, moral etc., dezvoltat pe tot parcursul vieţii); b) responsabilizarea civică a părinţilor care reprezintă modele comportamentale cu potenţial formativ ridicat, la nivel longitudinal şi transversal, prin: stilul de viaţă oferit; relaţiile de autoritate-permisivitate-colaborare democratică, oferite/cultivate; rolurile socioafective interpretate exemplar în diferite contexte interne şi externe, în raport cu membrii comunităţii şi cu alţi agenţi educaţionali; posibilităţile de (auto)educaţie a părinţilor, exersate în diferite contexte şi împrejurări, relevante la nivelul corelaţiei pedagogice „subiect"-„obiect" (părintele fiind „subiect" dar şi „obiect" în acţiunea sa de educare a propriilor copii/(pre)adolescenţi etc.).

Familia modernă suportă provocările societăţii industrializate şi — mai nou — ale societăţii informatizate. Aceste provocări limitează resursele şi dimensiunile familiei din mai multe puncte de vedere: ca *tip de comunitate*, cu un număr de membrii tot mai redus pe orizontală (vezi restrângerea nucleului familiei chiar la un singur părinte şi un singur copil) şi pe verticală (vezi restrângerea legăturilor directe între generaţii: *copii-părinţi-bunici-străbunici*); ca *tipologie a rolurilor*, limitate la „consum" şi „obişnuinţe"; ca *tip de autoritate reală*, limitată de „morala" constrângerii sau a supunerii (vezi Piaget, Jean, 1980).

Calităţile pedagogice ale familiei intră într-o „nouă ordine" care înclină balanţa funcţiilor sale specifice (de *protejare exterioară*: hrană, îmbrăcăminte, îngrijire etc.; de *formare interioară*: educaţie) în favoarea educaţiei. O educaţie care constituie „o şcoală a sentimentelor", în care familia este de neînlocuit.

Această situaţie permite integrarea acţiunilor şi a influenţelor familiei la nivelul sistemului de învăţământ. Eficienţa sa pedagogică reflectă măsura în care părinţii înţeleg rolul şi statutul lor social *din perspectiva: resurselor educaţiei permanente*, proiectate la nivel longitudinal şi transversal; *corelaţiei „subiect"-„obiect"*, („propriii lor copii sunt, de asemenea, şi propriii lor educatori") — Reboul, Olivier, 1976, p.20)

Sistemul de învăţământ, în sens restrâns, include ansamblul instituţiilor şcolare determinate la nivelul macrostructurii sociale (în contextul raporturilor existente între *sistemul social global — sistemul de educaţie — sistemul de învăţământ — procesul de învăţământ).*

În această perspectivă — prezentă în majoritatea dicţionarelor de specialitate — *sistemul de învăţământ* este definit ca „sistem şcolar" specializat în realizarea funcţiilor pedagogice ale sistemului de educaţie la nivelul procesului de instruire, în cadrul concret al activităţii didactice/educative.

În sens restrâns, sistemul de învăţământ include astfel „reţeaua organizaţiilor şcolare" determinată în plan pedagogic şi juridic la nivelul unor „servicii publice" deschise, perfectibile, autoperfectibile. Funcţiile şi structurile sale sunt reflectate la nivelul activităţilor specifice (didactice/educative), proiectate şi realizate în cadrul procesului de învăţământ (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.956—958).

Procesul de învăţământ reprezintă principalul subsistem al sistemului de învăţământ, studiat, de regulă, la nivelul *didacticii generale/teoriei procesului de învăţământ*. El vizează, în ultimă instanţă, activitatea didactică/educativă realizabilă la nivel operaţional conform funcţiilor şi structurilor determinate la nivel de sistem.

Abordarea sistemică a procesului de învăţământ permite *valorificarea: a) raporturilor dintre variabilele independente de cadrul didactic* (dependente de finalităţile/funcţiile şi de structura sistemului de învăţământ) şi *variabilele dependente exclusiv de cadrele didactice* (calitatea proiectării şi realizării activităţilor didactice/educative concrete); *b) principiilor pedagogice generale de proiectare şi de realizare a activităţii didactice/educative* (*comunicarea-cunoaşterea-creativitatea* pedagogică); *c) structurilor implicate în proiectarea pedagogică a activităţii didactice/educative* (*obiectivele-conţinutul-metodologia-evaluarea* procesului de învăţământ).

Vezi **Procesul de învăţământ, Sistemul de educaţie.**

SITUAŢIA PEDAGOGICĂ/EDUCAŢIONALĂ

Situaţia pedagogică/educaţională reprezintă contextul general în care are loc activitatea de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii concretizat prin ansamblul acţiunilor şi influenţelor pedagogice care devin funcţionale într-un spaţiu şi timp social-istoric determinat. Din această perspectivă, situaţia educaţională constituie „un subansamblu al situaţiei sociale", determinat de „cinci serii de *factori generali* care acţionează fie direct, fie indirect asupra sa" (vezi Mialaret, Gaston, 1991, p.31—34):

· *Tipul de societate,* care condiţionează calitatea situaţiei educaţionale prin istoria sa şi prin aspectele

economice, tehnologice, politice etc. caracteristice într-un anumit stadiu de dezvoltare — aceste aspecte vor fi reflectate, îndeosebi, la nivelul finalităţilor educaţiei.

· *Filozofia şi politica educaţiei,* care susţin deciziile macrostructurale ce determină modul de organizare şi coerenţa internă şi externă a sistemului de educaţie/învăţământ — vezi funcţiile educaţiei, structura educaţiei, finalităţile educaţiei, managementul educaţiei;

· *Conţinuturile — metodologia — tehnicile de evaluare,* care sunt concepute ca „legi interne de funcţionare" a sistemului şi a procesului de învăţământ.

· *Arhitectura şcolară,* care constituie: premisa unui *climat pedagogic* favorabil sau nefavorabil „actorilor educaţiei"; *spaţiul pedagogic* delimitat la nivelul construcţiei şcolare, care include un ansamblu de resurse pedagogice de natură didactico-materială;

· *Resursele umane,* care includ „trei subansambluri: elevii, personalul didactic, personalul administrativ", ce ridică probleme specifice de recrutare şi evoluţie, respectiv de formare iniţială şi continuă;

Modelul general de analiză a situaţiilor educaţionale, dezvoltat de Gaston Mialaret, propune patru coordonate care asigură *contextul sociopedagogic extern* al acţiunilor educaţionale realizabile, de regulă, în interiorul instituţiei/organizaţiei şcolare, la nivelul corelaţiei funcţionale dintre *subiect*/educator (profesor) — *obiect*/educat (elev) — vezi, Mailaret, Gaston, 1993, p.32:

· *Coordonata comunităţii internaţionale* — reprezentată prin instituţii internaţionale consacrate — vezi UNESCO;

· *Coordonata comunităţii naţionale* — reprezentată prin sistemul de educaţie care include ansamblul insituţiilor/organizaţiilor sociale ce îndeplinesc în mod direct şi indirect funcţii pedagogice explicite (vezi conceptul de societate educativă, lansat de Paul Lengrand; vezi conceptul de *cetate educativă,* lansat de Edgar Faure — vezi Lengrand, Paul, 1972; vezi Faure, Edgar, 1974);

· *Managementul şi administraţia educaţiei/învăţământului* — reprezentată la nivel naţional, teritorial şi local.

· *Mediul educaţional* — reprezintă comunitatea educativă locală formată din familiile elevilor şi dintr-un ansamblu de agenţi sociali (economici, politici, religioşi etc.) care au legături directe sau indirecte cu şcoala.

Acest *model de analiză* are o valoare metodologică evidentă. El subliniază importanţa contextului social în care sunt proiectate şi realizate acţiunile educaţionale/didactice, necesitatea raportării permanente a acestora la problematica funcţiilor şi a finalităţilor educaţiei exercitate, în mod obiectiv şi subiectiv, de la nivel macrostructural.

Analiza situaţiei pedagogice la nivelul unui concept operaţional evidenţiază „relaţia totală" concretizată între *actorii educaţiei* şi mediul înconjurător. Ea poate evolua în cadrul unei „matrice de corelaţii" determinate ierarhic pe verticala şi pe orizontala sistemului şi a procesului de învăţământ, pe fondul „unui factor explicativ comun" (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.273).

Situaţia pedagogică evidenţiază, în acelaşi timp, *contextul* în care are loc activitatea de educaţie, *maniera generală* de realizare a educaţiei, *modalităţile specifice* de proiectare şi de realizare a conţinutului educaţiei.

Contextul în care are loc activitatea de educaţiei include un ansamblu de circumstanţe, evenimente şi corelaţii între elevi/studenţi — conţinutul educaţiei (obiecte de învăţământ etc. — agenţi educaţionali (profesori, părinţi) — mediu (cultural, socioeconomic etc.) — vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation,* 1993, p.1167—1168).

Maniera generală de proiectare şi realizare a educaţiei depinde de paradigma socioculturală legitimată la nivelul comunităţii educative (naţionale, teritoriale, locale) care poate conferi situaţiei pedagogice *o viziune*: *umanistă* (în cazul centrării educaţiei pe elev), *informativă* (în cazul centrării educaţiei pe conţinutul instruirii), *tehnologică* (în cazul centrării educaţiei pe strategiile de *predare-învăţare-evaluare*), *sinergică* (în cazul centrării educaţiei pe corelaţia *subiect-obiect*; acţiune educativă/didactică-mediu).

Modalităţile specifice de proiectare a conţinutului educaţiei condiţionează calitatea situaţiei pedagogice din perspectiva raporturilor instituite, pe de o parte, între dimensiunea *intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică* a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii, iar pe de altă parte, între cunoştinţe (*savoir*) — aptitudini (*savoir faire*) — atitudini (*savoir etre*).

Analiza situaţiei pedagogice dintr-o perspectivă metodologică presupune elaborarea „unei scheme generale" care asigură înţelegerea *faptelor de educaţie* într-un context integrator, conturat prin acţiunea unor factori care corespund: *a) condiţiilor generale de realizare a educaţiei* (tipul de societate, sistemul de învăţământ, programele curriculare, strategiile didactice oficiale, regulile generale ale arhitecturii şcolare,

sistemul de formare iniţială şi continuă a educatorilor); *b) condiţiilor locale de realizare a educaţiei* (micromediul în care se află şcoală, familia, comunitatea; şcoala, cu toate resursele sale; calitatea echipei didactice); *c) condiţiilor specifice de realizare a actului educativ/didactic* (clasa de elevi, educatorul, (micro)-grupele formate, în clasă; relaţiile formale-nonformale *subiect-obiect*) — vezi Mialaret, Gaston, 1993, p.31—43.

Analiza situaţiei pedagogice dintr-o perspectivă managerială presupune abordarea complexă şi autonomă a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii la nivelul modelului promovat de „noile ştiinţe ale educaţiei" (vezi Lerbet, Georges, 1995).

Abordarea *complexă* implică raportarea activităţii de educaţie la contextul extern, care condiţionează realizarea acesteia într-un câmp psihosocial deschis şi la ambianţa internă, dependentă de calitatea resurselor pedagogice existente, valorificate sau nevalorificate de „actorii educaţiei".

Abordarea *autonomă* implică raportarea activităţii de educaţie la nucleul său funcţional-structural de bază: *acţiunea educaţională*, care vizează proiectarea şi realizarea finalităţilor determinante în procesul de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii prin valorificarea deplină a corelaţiei subiect-obiect în cadrul unui circuit de conexiune inversă externă şi internă, (auto)reglabil, (auto)perfectibil.

Situaţia pedagogică reprezintă contextul general în care are loc activitatea de educaţie condiţionat, pe de o parte, de presiunile unui câmp psihosocial deschis (vezi rolul spaţiului-timpului-stilului *pedagogic*, determinate la nivel social), iar pe de altă parte, de influenţele unei ambianţe educaţionale interne care reflectă calitatea mecanismelor de realizare a acţiunii educaţionale/didactice (obiectivele pedagogice — proiectul pedagogic — mesajul pedagogic — repertoriul comun *subiect-obiect* — circuitele de conexiune inversă externă şi internă).

Vezi **Activitatea didactică/educativă, Acţiunea educaţională/didactică, Câmpul pedagogic, Finalităţile pedagogice/educaţiei, Funcţiile educaţiei, Sistemul de educaţie, Sistemul de învăţământ.**

SOCIOLOGIA EDUCAŢIEI

Sociologia educaţiei reprezintă o ştiinţă socioumană de graniţă care are ca obiect de studiu specific analiza relaţiei complexe existente între societate şi activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii, realizabilă, îndeosebi, în contextul învăţământului, la nivel de sistem şi de proces. În funcţie de scopul prioritar urmărit şi de metodologia de cercetare predominantă, *sociologia educaţiei* poate fi încadrată în domeniul ştiinţelor pedagogice sau în domeniul ştiinţelor sociologice.

În *contextul ştiinţelor pedagogice*, sociologia educaţiei studiază domeniul educaţiei (implicit al învăţământului, şcolii, familiei, comunităţii etc.) din perspectiva impactului formativ major al societăţii, înregistrat la nivel de sistem şi de proces, în plan macrostructural şi microstructural.

Apariţia sociologiei educaţiei este urmarea evoluţiilor acumulate în domeniul cercetării sociale a educaţiei. Aceste evoluţii au avut loc în cadrul pedagogiei sociale, tendinţă afirmată aproape în acelaşi timp cu pedagogia experimentală, pe fondul ascensiunii *educaţiei noi*, lansată la graniţa dintre secolul XIX şi secolul XX.

Urmare a constituirii sociologiei ca ştiinţă şi a aplicării acesteia pe terenul unor poziţii teoretice pozitiviste (E.Durkheim) sau pragmatiste (J.Dewey), în prima jumătate a secolului XX, pedagogia socială se dezvoltă în variante diferite dar complementare (G.Kerschensteiner, W.H.Kilpatrick, R.Cousinet, P.Petersen, A.S.Makarenko etc. — vezi Stoian, Stanciu, în *Domenii ale pedagogiei*, coordonator, Stoian, Stanciu, 1983, p.12, 13), centrate asupra unor *idei principale* care marchează o poziţie distinctă faţă de pedagogia clasică/magistrocentristă sau de cea individualistă: conceperea educaţiei ca „socializare metodică a tinerei generaţii"; organizarea educaţiei în funcţie de cerinţele şi de condiţiile sociale; evidenţierea rolului pedagogic al comunităţilor şi al relaţiilor de (micro)grup; dezvoltarea comportamentului civic, participativ (vezi Neculau, Adrian, 1994, p.23—24).

După 1950—1960, cercetările pedagogiei sociale sunt intensificate în direcţia optimizării raporturilor dintre societate şi şcoală. Prin abordarea unor probleme speciale (planificarea educaţiei, economia educaţiei, orientarea şi pregătirea profesională, asistenţa socială etc.) obiectul de studiu al pedagogiei sociale este extins până la pierderea semnificaţiei sale iniţiale. Această situaţie generează o mutaţie de ordin metodologic, exprimată prin analiza interdisciplinară a fenomenului educaţiei dintr-o perspectivă prioritar *pedagogică* (poate fi definită ca *pedagogie sociologică*) sau sociologică (poate fi definită ca *sociologie pedagogică*). În plus, sunt delimitate parţial temele care vor constitui, în viitoarele decenii, problematica *macrosociologiei* educaţiei (analiza relaţiei sistem social —

sistem de educaţie/învăţământ) şi *microsociologiei* educaţiei (analiza relaţiilor sociale existente la nivelul procesului de învăţământ, clasei de elevi etc.).

În anii '70 dezbaterea a vizat, în mod special, integrarea problematicii sociale a educaţiei în sfera ştiinţelor pedagogice sau a ştiinţelor sociologice. Este evidenţiată astfel deosebirea iniţială dintre două discipline, denumite, în mod convenţional, *pedagogia sociologică,* respectiv *sociologia pedagogică.*

Pedagogia sociologică reprezintă „o orientare în pedagogie care acordă deosebită atenţie studierii şi corelării mijloacelor de educaţie social-integratoare cum sunt comunităţile de muncă, jocurile, formele activităţii educaţionale". *Sociologia pedagogică,* apreciată iniţial doar ca „o ramură a sociologiei, dedicată cercetării fenomenelor educaţiei", evoluează în contextul dezvoltării pedagogiei sociale, denumire generică dată în această perioadă „mai multor discipline de ramură — economia învăţământului, psihologia socială, educaţia adulţilor, pedagogia familiei, pedagogia mass-mediei, pedagogia industrială, agricolă, militară etc." Efortul de completare metodologică a celor două orientări creează premisa apariţiei *sociologiei educaţiei,* „care studiază procesele educaţionale, spontane şi intenţionale, organizate în toate societăţile, privindu-le sub aspectul integralităţii şi funcţionalităţii lor sociale" (Ţopa, Leon; Truţer, Tiberiu, 1971, vezi p.11—16).

Analizele ulterioare au o pronunţată notă interdisciplinară, realizată, de regulă, dintr-o perspectivă sociologică, aptă să evidenţieze:

a) obiectul de studiu specific: funcţionalitatea sistemului educativ realizată în context macrostructural (mediul social) şi microstructural (mediul şcolar);

b) problematica specifică domeniului: integrarea sistemului de învăţământ în funcţionalitatea socială generală şi particulară; planificarea învăţământului; educaţia permanentă ca cerinţă socială; obiectivele sociale şi pedagogice ale învăţământului;

c) funcţiile sociale ale educaţiei: integrarea socială, selectarea profesională, transmiterea culturală a valorilor, conservarea socială/politică;

d) evoluţiile istorice ale domeniului (Durkheim, Marx, Weber, Dewey);

e) metodologiile de cercetare concretizate în tehnici de teren, niveluri de investigaţie, analize de conţinut, analize cantitative, analize calitative etc.) — vezi Miftode, Vasile, 1976.

În plan mondial, sunt conturate deja direcţiile principale de abordare a relaţiei dintre şcolaritate şi integrarea socială, dezvoltate la nivelul sociologiei educaţiei (vezi Grass, Allain, 1974, p.21, 39):

· abordarea *umanistă* — în care predomină cercetarea moralizatoare şi adesea transistorică a educaţiei şi învăţământului;

· abordarea *economică* — în care predomină măsurarea rentabilităţii şcolii în sens larg (în raport cu sistemul social global) şi restrâns (în raport cu principalele subsisteme ale sistemului social);

· abordarea *interpersonală* — în care predomină studiul socializării din perspectiva adaptării elevului, studentului etc. la mediul şcolar şi la mediul social;

· abordarea *macrosociologică* — în care predomină analiza relaţiilor educaţie-societate la nivelul raporturilor sistem-subsistem.

Trebuie remarcate temele mari de cercetare fundamentală şi aplicativă care se impun, deja, în faţa sociologiei educaţiei: orientarea planificării educaţiei; analiza şcolii ca factor de reproducere socioculturală; schimbarea în educaţie; egalizarea şanselor în educaţie ... (vezi Mahler, Fred, 1977).

După 1980, în literatura de specialitate pot fi remarcate atât analizele realizate dintr-o perspectivă prioritar pedagogică — integrate într-o nouă formulă de conceptualizare a interdisciplinarităţii, *sociopedagogia şcolară* (vezi Păun, Emil, 1982, 1998) — cât şi în cele realizate dintr-o perspectivă prioritar sociologică — centrate asupra alternativelor de inovaţie educaţională propuse ca „opţiuni rezolutive necesare pentru ameliorarea educaţiei", angajate la nivelul unor *strategii anticriză* (vezi Cazacu, Aculin, 1994).

Principalele teorii ale socialului aplicabile în domeniul educaţiei evidenţiază importanţa „socializării, termen mediu între societate şi individ" care consolidează „construcţia obiectului însuşi al sociologiei, de neconceput fără luarea în consideraţie a proceselor educative" (vezi Stănciulescu, Elisabeta, 1996, p.9—10).

Din perspectivă pedagogică, *analiza principalelor teorii ale socialului aplicabile în domeniul educaţiei — funcţionalismul, interacţionalismul simbolic, fenomenologia, modelul dramatic, etnometodologia, sociologia cognitivă, structuralismul constructivist* — presupune evidenţierea modului în care activitatea de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii reflectă resursele acţiunii sociale, mecanismele sale funcţionale şi structurale angajate la diferite niveluri de referinţă, în numele unor filozofii şi politici diferenţiate în timp şi spaţiu.

Funcţionalismul reprezintă teoria care oferă premisa fundamentării sociologiei educaţiei ca ştiinţă

autonomă, care poate fi integrată în domeniul ştiinţelor pedagogice. Această premisă este asigurată atât de reprezentantul „părinţilor fondatori" (E.Durkheim) cât şi de cel al „funcţionalismului sistemic" (T.Parsons).

E.Durkheim (1858—1917) avansează teza dependenţei pedagogiei de sociologie. Ca urmare, educaţia devine doar o funcţie socială, de „socializare metodică tinerei generaţii" prin valorificarea dualităţii faptului social care reprezintă o acţiune externă dar şi una internă (faptul de conştiinţă a celui educat).

Din perspectivă pedagogică, modelul activităţii de *educaţie* poate angaja nu numai funcţia socială a educaţiei (studiată de sociologie) sau cea internă, psihologică (studiată de psihologie), ci funcţia *psihosocială* care vizează *formarea* (prin valorificarea resurselor interne) şi *dezvoltarea* personalităţii (prin valorificarea obiectivelor sociale, determinate extern). Educaţia poate fi interpretată astfel ca *socializare*, respectiv ca „o creaţie a fiinţei sociale (*eului* social)" care nu exclude, ci presupune *individualizarea* (dimensiunea psihologică a educaţiei), realizabilă în diferite „instanţe educative": şcoala, familia, comunitatea etc.

T.Parsons (1902—1979) avansează teza internalizării eului social la nivelul acţiunilor umane instituţionalizate (prin intermediul familiei, şcolii, „grupurilor de egali", comunităţii). Este valorificat, în mod special, conceptul de *sistem al acţiunii* care presupune realizarea unei corespondenţe între *imperativele funcţionale*, asumate ca finalităţi, şi *exigenţele structurale* care implică adecvarea *actorilor sociali* la cerinţele unui mediu (în cazul nostru şcolar) cuprinzând un ansamblu organizat de fenomene sociale concrete (naturale, culturale, economice, comunitare, politice etc.).

Valorificarea acestui tip de funcţionalism structural în domeniul educaţiei presupune înţelegerea societăţii şi personalităţii ca „sisteme de acţiuni care se întrepătrund". T.Parsons reia ideea lui E.Durkheim, a construirii personalităţii umane prin interiorizarea constrângerilor exterioare specifice faptelor sociale. Originalitatea constă în participarea personalităţii „la internalizarea obiectelor/faptelor sociale" de-a lungul unui proces necesar pentru „constituirea identităţii sociale a individului", pentru „construirea progresivă a personalităţii" în cinci etape: a) adaptarea (până la 2 ani); b) fixarea dependenţei afective şi a autonomiei Sinelui (2—4 ani); c) integrarea (4—6 ani); d) latenţa (7—14 ani); e) depăşirea crizei adolescenţei şi a maturizării depline (15—25 ani) — vezi Stănciulescu, Elisabeta, 1996, p.55—68).

Fenomenologia sociologică (Alfred Schutz, 1899—1959) oferă o continuitate dar şi o replică la teoria *funcţionalismului* care concepe realitatea socială ca „un datum obiectiv", structurat la nivelul unor acţiuni determinate în sens teleologic.

În viziunea fenomenologiei sociologice, realitatea socială nu este dată în mod obiectiv, ci *trăită*, în sens subiectiv, ceea ce solicită din partea „actorului social" *comprehensiunea* propriei sale acţiuni. Noua regulă epistemologică, diferită de cea propusă de Durkheim (care considera cunoaşterea ştiinţifică drept un factor exterior necesar pentru constrângerea pozitivistă a acţiunii umane), evidenţiază continuitatea necesară între cunoaşterea comună şi cea ştiinţifică. În acest context, acţiunea educaţională presupune orientarea raţională a cunoaşterii *comune* în direcţia atingerii unor scopuri proprii cunoaşterii *sociale*. Prin stocul de cunoştinţe disponibil educaţia îndeplineşte astfel o funcţie dublă: a) constructivă (de realizare a activităţii la nivelul corelaţiei pedagogice dintre cunoaşterea comună şi cunoaşterea ştiinţifică); b) epistemologică (de implicare în activitate a unor tipuri ideale: *subiect* al educaţiei, *obiect* al educaţiei, *mesaj* educaţional etc.).

Constructivismul fenomenologic (dezvoltat de discipolii lui A.Schultz) evidenţiază rolul educaţiei în elaborarea arhitecturii sociale a realităţii. Soluţia epistemologică propusă fixează o punte de legătură între faptul social obiectiv (teoretizat de E.Durkheim) şi faptul social comprehensiv (teoretizat de *fenomenologia sociologică*), bazat pe „totalitatea subiectivă a semnificaţiilor acţiunii".

Educaţia angajează un proces de instituţionalizare care urmăreşte „obiectivarea subiectivităţii umane" ceea ce asigură legitimarea acţiunilor pedagogice la niveluri de competenţă *preteoretică* (o cunoaştere simplă) şi *teoretică* (prin propoziţii de bază, strategii, modele de cunoaştere etc.). Funcţiile îndeplinite, de *reproducere*, dar şi de *inovaţie*, conferă educaţiei valoarea unui factor social: *obiectiv* — de *legitimare* a instituţiilor — de *socializare* specifică — de putere.

Interacţionalismul simbolic (George Herbert Mead, 1863—1931) analizează activitatea de comunicare apreciată ca „principiu comun al organizării conştiinţei şi societăţii" care include „un ansamblu de simboluri semnificative". În cazul educaţiei, „comunicarea simbolică" intervine la nivelul mesajului pedagogic, dependent de cadrul comun de organizare al societăţii (reprezentată de profesor) şi al *sinelui* social şi personal (reprezentat prin conştiinţa socială şi individuală a elevului).

Modelul dramaturgic (E. Goffman, 1922—1982) evidenţiază importanţa *identităţii sociale* a *actorilor* sociali implicaţi într-o relaţie de comunicare situată dincolo de ordinea normativă într-un cadru public, aproape *teatral*. Şcoala constituie un astfel de model de interacţiune morală, realizabil „faţă în faţă" între educator şi educat. Ca element particular, acest curent — spre deosebire de celelalte curente care militează pentru identificarea progresivă a individului cu diferite grupuri de referinţă — susţine teza „afirmării sinelui contra a ceva" care, în plan pedagogic, încurajează spiritul de independenţă şi de creativitate al elevului realizabil în termeni de interacţiune, în mediul şcolar şi extraşcolar.

Etnometodologia (H.Garfinkel, A.Cicourel) propune o nouă perspectivă de cercetare microstructurală a realităţii educaţionale care vizează înţelegerea modalităţilor obişnuite utilizate de „actorul educaţiei" în activitatea sa cotidiană. Aceste modalităţi sau procedee obişnuite, „de la sine înţelese", sunt numite *etnometode*.

Curentul sociologic promovat sub numele de *etnometodologie* analizează normalitatea relaţiilor existente la nivelul unui (micro)grup social. Această stare, definită în termeni de „conformitate normativă a conduitei membrilor unei organizaţii care se construieşte în interacţiune", este analizată din perspectiva *etnometodologică* a mai multor orientări: *clasică* (Garfinkel), *cognitivă* (Cicourel), *conversaţională* (Sacks), *etnografică* (Mehan).

În ansamblul lor, aceste orientări aduc o notă particulară la nivelul sociologiei interacţioniste şi fenomenologice, în special prin redefinirea obiectului de studiu. Dintr-o perspectivă microsociologică, este evidenţiat rolul realităţii cotidiene în identificarea socială a „actorilor educaţiei". În acest context este valorificată cunoaşterea comună, practică, situată dincolo de ruptura sa epistemologică, înregistrată, de regulă, în raport cu cunoaşterea teoretică (Stănciulescu, Elisabeta,1996, vezi, p.139, 140).

În etnometodologia *clasică* faptele sociale sunt concepute ca sarcini asumate subiectiv de actorul educaţiei la nivelul unor conduite automatizate, realizate însă ca „activităţi vizibil raţionale şi raportabile la sarcini practice, descriptibile". În etnometodologia dezvoltată pe linia sociologiei *cognitive* intervin modalităţile sau procedurile interpretative care vizează „cercetarea rolului limbajului în socializarea copilului şi mai ales în procesele de interiorizare a normelor sociale" (Coulon, Alain, 1993, vezi p.14—23).

Constructivismul structuralist (P. Bourdieu) valorifică noţiunea de *habitus* dezvoltată la nivelul câmpului psihosocial care înconjură activitatea realizată de „actorii educaţiei", angajând astfel structura de profunzime a personalităţii. Sfera sa de referinţă include: a) stilul personal („habitusul individual"); b) gândirea comună unui grup social („habitusul de grup"); c) raţionalitatea practică a individului angajat într-o acţiune colectivă (habitusul strategic); d) reproducerea şi schimbarea experienţelor trecute exprimate prin diferite produse individuale şi colective confirmate la scară socială (*habitusul istoric*) — vezi Bourdieu, Pierre, 1980.

Acest curent sociologic este valorificabil la nivelul unei pedagogii explicite şi al unei pedagogii implicite. În cazul unei pedagogii explicite este vorba despre rolul pe care îl are *habitusul şcolar* în reproducerea şi chiar în legitimarea diferenţelor de clasă sau de grup social. În cazul unei pedagogii implicite este vorba despre rolul *habitusului primar*, produs la nivelul familiei sau al comunităţii educative locale, în structurarea experienţelor de învăţare în plan *formal-nonformal* dar şi *informal*.

Teoria transmiterii educaţionale (B. Bernstein) este concepută ca „o teorie a transmiterii culturale, complementară cu teoria reproducţiei culturale a lui P. Bourdieu (Vlăsceanu, Lazăr, în Bernstein, Basil, 1978, p.11—12). Demersul epistemologic rezultat este dezvoltat la nivelul unei teorii sociolingvistice a educaţiei care analizează, de fapt, calitatea comunicării pedagogice în funcţie de tipul de cod lingvistic dobândit de elev în mediul cultural al familiei şi al comunităţii educative locale: a) *codul restrâns* este previzibil lexical şi sintetic; redus, ca formă de exprimare; limitat ca orientare şi autoreglare; b) *codul elaborat* este flexibil, dezvoltând mai multe alternative de exprimare; extins în orientare şi autoreglare.

În plan pedagogic este necesară, deci, respectarea particularităţilor de cod lingvistic evidente în cazul unor elevi proveniţi din medii socioculturale diferite. Aceasta presupune alegerea unui model de proiectare, respectiv de transmitere a cunoştinţelor, obiectivat în cadrul de structurare şi organizare specific unui „curriculum de integrare" bazat pe „conţinuturi diferite aflate într-un raport deschis unul faţă de celelalte", care solicită, însă, „un nivel ridicat de consens ideologic în rândul cadrelor didactice" (vezi Bernstein, Basil, 1978, p.53—105).

Perspectiva noilor ştiinţe sociale dezvoltă, la un nivel superior, raporturile de interdisciplinaritate dintre „sociologie şi pedagogie, care formează deja un domeniu hibrid". Acest nivel superior, considerat

extrem de inovator, este situat la intersecţia mai multor raporturi interdisciplinare realizate de cele două ştiinţe ceea ce generează apariţia unor noi procese de *hibridare* în care sunt implicate şi alte domenii de cercetare: psihologia, economia, politologia, managementul etc. Intervenţiile angajate pot contribui însă la aprofundarea obiectului de studiu specific sociologiei educaţiei, ceea ce presupune:

a) dezvoltarea „patrimoniului capital" format din corpul central de concepte al pedagogiei şi al sociologiei;

b) lărgirea orizontului de analiză, valorificând „subdisciplinele aflate în imediata vecinătate" (în cazul sociologiei educaţiei este vorba despre: managementul educaţiei, economia educaţiei, planificarea educaţiei, politica educaţiei, sociologia politică, sociologia familiei, psihologia socială etc.);

c) „fertilizarea mutuală" a obiectului de studiu, înţeleasă ca strategie „rezultată din colaborarea dintre un domeniu şi alt domeniu conex care ameliorează global cercetarea ştiinţifică" (vezi Dogan, Mattei; Pahre, Robert, 1997, p.133—148).

Evoluţia sociologiei educaţiei, înregistrată în ultimii ani, valorifică atât „paradigmele hegemonice" (funcţionalismul, structuralismul, marxismul) cât şi tendinţele promovate prin „teoria noilor ştiinţe sociale", angajându-le în abordarea unor probleme de mare complexitate sociopedagogică: inegalitatea şi egalizarea şanselor în educaţie, abordarea socială a eşecului şcolar, interacţiunea dintre *actorii sociali* şi *actorii educaţiei*; definirea *curriculumului* din perspectiva funcţionalismului-structural şi a fenomenologiei sociologice; criza educaţiei şi soluţiile oferite de reformele şcolare; abordarea etnometodologică a şcolii şi a clasei de elevi; analiza managerială a organizaţiei şcolare etc. (vezi *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches. Recueil de notes et synthese publiees par la Revue Francaise de Pedagogie*, INRP et L'Harmatan, Paris, 1990).

Analiza acestor fenomene presupune *valorificarea perspectivelor sociologice de bază* care acoperă problematica sistemului social global angajată la nivel demografic, economic, politic, cultural şi comunitar. Reperele alese sunt, la rândul lor, valorificabile „pe două căi ştiinţifice", aplicabile şi în sociologia educaţiei la două niveluri de referinţă: a) calea *macrosociologiei* care poate fi abordată la nivel de sistem şi de proces; b) calea *microsociologiei*, care poate fi abordată în cadrul acţiunilor cotidiene angajate, de regulă, în mediul şcolar (vezi Cristea, Sorin; Constantinescu, Cornel, 1998, p.153—215).

Analiza macrosociologică a educaţiei la nivel de sistem presupune abordarea problematicii activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii în contextul sistemului de învăţământ, familiei, comunităţii educative locale.

Sistemul de învăţământ este analizat în contextul sociologiei educaţiei la nivelul relaţiei speciale existente între şcoală şi societate. Această relaţie specială evidenţiază rolul şcolii în: a) dezvoltarea economică (vezi raportul dintre succesul şcolar şi cariera profesională); b) schimbarea socială (vezi raportul dintre evoluţia şcolii şi stratificarea şi mobilitatea socială); c) reproducerea raporturilor de putere (vezi rolul şcolii în reproducerea inegalităţilor sociale); d) promovarea unor modele culturale şi comunitare (vezi rolul şcolii în afirmarea modelului cultural al societăţii postindustriale, informatizate; vezi rolul şcolii în afirmarea caracterului naţional al educaţiei).

Sociologia educaţiei evidenţiază funcţiile sistemului de învăţământ care exprimă consecinţele sociale principale ale activităţii de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii umane: a) funcţia culturală — de promovare a „culturii dominante" într-o societate determinată; b) funcţia politică — de reproducţie şi de mobilitate socială; c) funcţia economică — de „producţie a forţelor de muncă" (vezi *Sociologia învăţământului şi funcţiile sistemului şcolar*, în *Sociologia educaţiei şi învăţământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, autor, Mahler, Fred, 1977, p.187—232).

Structura sistemului de învăţământ este analizată din perspectiva raporturilor existente între modul de organizare a treptelor şcolare şi calitatea curriculumului şcolar. Un rol aparte revine relaţiei speciale existente între *şcoala de bază* (generală şi obligatorie) şi *trunchiul comun de cultură generală* (*core curriculum*). În acest context, reformele şcolare din ultimele decenii au angajat transformarea structurii de bază a sistemului de învăţământ, în paralel cu concentrarea conţinutului instruirii în jurul unui trunchi comun de cultură generală proiectat în majoritatea ţărilor în termenii unui program identic de bază — acelaşi până la vârsta de 16 ani — oferit şcolilor obligatorii chiar dacă există posibilităţi interne de diversificare a opţiunilor" (vezi *Dix annees de reformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union Europeenne (1984—1994)*, 1997, p.20).

Această concepţie pedagogică şi socială are o triplă susţinere ştiinţifică, reprezentativă pentru ofensiva epistemologică şi metodologică a „noilor ştiinţe

sociale", resimţită din plin şi la nivelul sociologiei educaţiei: a) o susţinere realizată în termeni de politică a educaţiei („toţi elevii sunt fiinţe umane egale"); b) o susţinere realizată în termeni de psihologie socială („toţi elevii, oricare ar fi originile lor socioeconomice, posedă aceeaşi capacitate de învăţare înnăscută"); c) o susţinere în termeni de sociologie politică şi de management pedagogic („toţi elevi trebuie să se bucure de un învăţământ calitativ asemănător, beneficiind de acelaşi drept de reuşită în viaţă, fără deosebire de clasă") — idem, vezi p.19.

Familia este analizată la nivelul sociologiei educaţiei în calitate de agent social care tinde să fie integrată în cadrul sistemului de învăţământ, pe bază consensuală, prin intermediul reprezentanţilor săi (implicaţi în conducerea şcolii), organizaţi în comitete, consilii, asociaţii cu scop formativ, grupuri de iniţiativă civică etc.

Sociologia educaţiei analizează funcţiile familiei în ipostaza sa clasică: a) funcţia de îndrumare a copilului la nivelul educaţiei morale de bază; b) funcţia de promovare a unor modele de integrare socio-profesională. În accepţie modernă, sunt avansate următoarele funcţii ale familiei: a) funcţia reproductivă; b) funcţia economică; c) funcţia educaţională (vezi Zamfir, Cătălin; Vlăsceanu, Lazăr, coordonatori, 1993, p.238—245).

În societatea postmodernă, funcţia educaţională, formativă, este amplificată ceea ce presupune realizarea unui salt la nivelul *statusului* pedagogic al familiei — saltul de la *statusul informal*, bazat doar pe influenţe educative spontane, şi *statusul nonformal*, bazat pe acţiuni educaţionale responsabile, complementare faţă de cele şcolare, valorificabile în plan cultural şi comunitar. Aceasta presupune pregătirea specială a familiei pentru îndeplinirea rolurilor sale pedagogice în condiţii sociale aflate în continuă schimbare (vezi instituţiile care asigură educaţia permanentă, în general, educaţia adulţilor, în mod special, la nivelul structurii de organizare a sistemelor de învăţământ).

Comunitatea educativă, analizată de sociologia educaţiei, reprezintă ansamblul agenţilor sociali implicaţi în mod direct sau indirect în realizarea unor obiective pedagogice la nivel teritorial şi local: şcoală, familie, unităţi economice, instituţii culturale, factori ai puterii politice locale, reprezentanţii bisericii etc. O atenţie specială se acordă agenţilor sociali implicaţi în activităţi cu efecte formative semnificative în cadrul unei zone comunitare locale, favorabilă contactelor pedagogice şi sociale directe.

Analiza macrosociologică la nivel de proces presupune abordarea educaţiei din perspectiva dinamicii elementelor componente ale activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii, care intervin la nivelul principalelor (sub)sisteme ale sistemului social global, în plan *natural, economic, politic, cultural, comunitar*. Din această perspectivă, sociologia educaţiei analizează o serie de procese sociale semnificative:

a) evoluţia populaţiei şcolare — un proces social situat la linia de intersecţie dintre sistemul natural şi sistemul de educaţie care oferă premisa proiectării cantitative a resurselor umane necesare, în mod special, la nivelul organizaţiei şcolare;

b) planificarea învăţământului — un proces social situat la linia de intersecţie dintre sistemul economic şi sistemul de educaţie care implică proiectarea eficientă a activităţii de formare-dezvoltare a personalităţii conform cerinţelor generale şi specifice ale societăţii, ceea ce presupune valorificarea deplină a resurselor pedagogice investite în cadrul organizaţiei şcolare (vezi prospectarea educaţiei, prognoza educaţiei, planificarea calitativă a educaţiei, programarea educaţiei etc.) — vezi Miftode, Vasile, 1976, p. 77—107;

c) democratizarea învăţământului — reprezintă un proces social situat la linia de intersecţie dintre sistemul politic şi sistemul de educaţie care vizează perfecţionarea activităţii de conducere a şcolii, în mod special în planul organizării structurilor necesare pentru egalizarea şanselor de reuşită şcolară a tuturor elevilor şi pentru promovarea valorilor în funcţie de decizia managerială, inclusiv în domeniul cercetării şi al proiectării pedagogice (vezi corelaţia funcţională dintre democraţie şi egalizarea şanselor, dintre calitatea învăţământului general şi obligatoriu şi calitatea curriculumului comun etc.);

d) informatizarea învăţământului — un proces social situat la linia de intersecţie dintre sistemul cultural şi sistemul de educaţie care vizează adaptarea tuturor „actorilor educaţiei" la cerinţele de formare-dezvoltare continuă specifice modelului societăţii postindustriale/informatizate (vezi alfabetizarea computerială; vezi paradigma ştiinţei comunicării bazată pe relaţia managerială dintre informare-prelucrare-esenţializare-prospectare-decizie) — vezi Van Cuillenburg, J. J.; Scholten, O.; Noomen, G. W., 1998, p.23—46);

e) descentralizarea administrativă a învăţământului — proces social situat la linia de intersecţie dintre sistemul

comunitar şi sistemul de educaţie care vizează repartizarea raţională a resurselor pedagogice (financiare, materiale, umane, informaţionale) în plan teritorial şi local în vederea gestionării acestora în condiţii de maximă eficienţă (vezi raportul dintre „centralizarea ştiinţifică" şi descentralizarea administrativă).

Analiza microsociologică a educaţiei vizează acţiunile concrete realizate, de regulă, în mediul şcolar, în contextul interacţiunii „actorilor educaţiei", în cadrul organizaţiei şcolare şi al clasei de elevi.

Organizaţia şcolară reprezintă, în termenii sociologiei educaţiei, unitatea de bază a sistemului de învăţământ. Saltul de la *statusul de instituţie* la cel de *organizaţie* implică un proces de specificare a obiectivelor generale impuse şcolii de la nivel social global, proces care solicită „actorilor educaţiei", profesori şi elevi, o multitudine de acţiuni coordonate şi de roluri complementare.

Specificul organizaţiei şcolare poate fi sesizat în contextul analizei sociologice a diferitelor tipuri de instituţii sociale definite după gradul de: a) structurare formală/nonformală; b) implicare a membrilor săi, *primară, secundară, derivată*; c) raportare la alte organizaţii/direct, indirect; nelimitat, limitat. Rezultă faptul că organizaţia şcolară este o instituţie cu: a) o structură de organizare formală, bazată pe norme de funcţionare stabile; b) un grad de implicare primară (la nivelul corelaţiei profesor-elev), secundară la nivelul relaţiilor impersonale stabilite ierarhic (cu factorii de conducere teritoriali) şi derivată (la nivelul comunităţii locale); c) o angajare limitată pedagogic cu sistemul de educaţie şi (cu sistemul de învăţământ) în sens restrâns (şi în sens larg ca sistem şcolar).

Evoluţia actuală a organizaţiei şcolare răspunde necesităţilor obiective care marchează caracterul deschis al sistemului de învăţământ. Aceasta impune, pe de o parte, „reîntoarcerea la autonomie şi localism", iar pe de altă parte, „convingerea nelimitată a consumatorilor de calitatea serviciilor sale" (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, vezi p.409—411).

Perspectiva organizaţiei şcolare complexe valorifică, în sens critic, modelul raţionalităţii birocratice (de conducere ierarhică) şi tehnocratice (de conducere prin experţi proveniţi din afara sistemului), proiectând un model al raţionalităţii manageriale care oferă substanţa pedagogică structurilor formale ale şcolii şi mijloacelor tehnologice de adaptare funcţională, adaptabile la cerinţe sociale multiple, de ordin cultural, economic, politic, comunitar. Modelul conducerii manageriale — *sistemice, optime, strategice* — stimulează apariţia organizaţiei şcolare inovatoare care reflectă logica raporturilor pedagogice, bazată pe un tip de creativitate superioară proprie mediului educaţional.

Evoluţia şcolii ca organizaţie inovatoare devine o necesitate obiectivă în „cazul cel mai frecvent astăzi, cel al unor sisteme de învăţământ cu finalitate în schimbare, într-un ambient cu o dinamică rapidă". Corespunzător acestei situaţii se impune *teoria dezvoltării organizaţionale* care valorifică o serie de variabile noi, aflate în strânsă legătură cu: dinamica grupului, climatul psihosocial existent, dimensiunea informală a relaţiilor dintre membrii grupului, motivarea internă a învăţării, învăţarea în condiţii de grup, autoperfecţionarea grupului (în contextul în care factorul *obiect-subiect* al învăţării devine însăşi organizaţia şcolară, în ansamblul său) — vezi Păun, Emil, 1999, p.38—46.

Clasa de elevi reprezintă o realitate microsocială care poate fi definită ca grup psihosocial cu resurse educaţionale specifice a căror eficienţa este dependentă de coerenţa finalităţilor şi a mijloacelor *pedagogice* angajate şi de gradul de coeziune comunitară dobândit într-un context *pedagogic* intern şi extern, determinat.

Caracterizarea psihosocială a clasei de elevi presupune evidenţierea următoarelor aspecte: a) numărul relativ redus de membrii (20—40 elevi); b) stabilitatea în timp a grupului, corespunzător duratei unui ciclu şcolar sau unei trepte şcolare; c) orientarea predominant sociopedagogică a finalităţilor propuse (scopuri generale, obiective specifice şi operaţionale); d) organizarea de tip *formal* şi *nonformal*, realizată conform programelor instituţionalizate la nivelul mediului şcolar; e) stabilirea unor relaţii de tip circular realizate de toţi membrii grupului, care au un *status* egal, în raport cu liderul adult (profesor, profesor-diriginte); f) posibilitatea realizării unor raporturi de interacţiune directă (elev-elev; elev-profesor) — vezi, Zlate, Mielu, *Clasa şcolară ca grup psihosocial*, în *Psihologie şcolară* (sub redacţia: Paul Popescu-Neveanu; Mielu, Zlate; Tinca Creţu), 1987, p.355—383.

Clasa de elevi, ca realitate microsocială specifică, poate fi analizată din perspectiva mai multor *modele de cercetare*.

a) Modelul structural analizează clasa de elevi ca „instanţă de socializare şi de selecţie", angajată la nivelul sistemului de învăţământ. Funcţia de *socializare* are drept consecinţă adaptarea elevului prin interiorizarea valorilor sociale propagate de şcoală anti-

cipând *statusul* ocupaţional al viitorului adult. Funcţia de *selecţie* are drept consecinţă asigurarea corelaţiei dintre nivelul de *status* al persoanei în societate şi nivelul său de instruire (vezi Parsons, Talcot, în *Sociologia educaţiei şi învăţământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, autor, Mahler, Fred, 1977, p.121—135).

b) Modelul sociopsihologic analizează clasa de elevi din perspectiva *sintalităţii*, concept care defineşte „personalitatea colectivului" — „rezultat al interacţiunii dintre persoanele care îl compun în vederea realizării unor obiective educaţionale" (Nicola, Ioan, 1978, p.43). Un astfel de grup microsocial nu reprezintă o societate în miniatură, ci constituie o realitate specifică orientată în direcţia: a) dobândirii coeziunii colectivului; b) pregătirii procesului de integrare psihosocială a membrilor clasei; c) reglementării relaţiilor intra- şi interindividuale în raport cu „oglinda socială a grupului"; d) asigurării securităţii psihice a membrilor clasei (vezi Neculau, Adrian, 1983, p.109, 110).

c) Modelul sociopedagogic analizează clasa de elevi în calitate de colectiv definit ca grup educaţional angajat în situaţii didactice şi extradidactice proiectate în mediul şcolar în termenii unei metodologii pedagogice eficiente, realizată la nivelul corelaţiei funcţionale existente între profesor şi elev. Din această perspectivă, clasa de elevi se evidenţiază prin următoarele caracteristici: a) promovarea unor *scopuri pedagogice* comune şi individuale, aflate cel puţin într-o minimă congruenţă; b) dezvoltarea unei *structuri de roluri* care valorifică resursele elevului (de ordin cognitiv, socioafectiv, motivaţional, caracterial) şi ale profesorului (în calitate de educator, instructor, coordonator, consilier, evaluator), perfecţionând continuu corelaţia funcţională *subiect-obiect*; c) crearea unui *cadru normativ* care fixează anumite standarde comportamentale; d) orientarea acţiunilor în direcţia atingerii unei *coeziuni* care „exprimă gradul de unitate şi integrare a grupului şi rezistenţa sa la destructurare" (Păun, Emil, 1982, vezi p.135—151).

d) Modelul sociocomunitar analizează clasa de elevi la nivelul practicilor de exprimare democratică a elevilor în contextul mediului şcolar (vezi Rueff-Escoubes, 1997). Din această perspectivă, clasa de elevi oferă un cadru special de socializare care poate evolua în măsura responsabilizării tuturor membrilor colectivului într-un proces complex de (auto)exprimare democratică. Asigurând ceea ce, în termenii lui Jean Piaget, reprezintă „trecerea de la egocentrismul infantil la cooperare", clasa de elevi devine un grup sociocomunitar angajat în: a) recunoaşterea şi stimularea deplină a dreptului de exprimare al fiecărui membru al colectivului; b) crearea cadrului formal şi nonformal favorabil exprimării; c) orientarea exprimării în direcţia (auto)cunoaşterii elevilor-înşişi în contextul raporturilor lor intra- şi interindividuale; d) extinderea exprimării şi la nivelul raporturilor exterioare clasei, la nivelul altor „parteneri instituţionali"; e) perfecţionarea continuă a exprimării la nivelul unor valori pedagogice specifice comunicării şi intercomunicării (idem, vezi p.30).

Vezi **Managementul educaţiei/pedagogic, Managementul organizaţiei şcolare, Pedagogia, Politica educaţiei, Sistemul de educaţie, Sistemul de învăţământ, Ştiinţele pedagogice/educaţiei.**

SOFTUL PEDAGOGIC/EDUCAŢIONAL

Softul pedagogic/educaţional reprezintă un program informatizat, proiectat special pentru rezolvarea unor sarcini sau probleme didactice/educative prin valorificarea tehnologiilor proprii instruirii asistate pe calculator care asigură: memorarea *datelor* (esenţiale; centrale-auxiliare), organizarea datelor în *fişiere*; gestionarea *fişierelor*, simularea, realizarea şi evaluarea formativă a învăţării, reglarea-autoreglarea activităţii de învăţare/educaţie (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.798).

Specificul softului pedagogic constă în caracterul său deschis, adaptabil la diferite situaţii didactice/educative controlabile prin intermediul unor parametri, modificări, încadrări în program, opţiuni, completări, prezentate ca soluţii interactive cu funcţie de consolidare, ameliorare, ajustarea structurală a activităţii de instruire. În această accepţie softul pedagogic reprezintă „un program inteligent capabil să schimbe comportamentul plecând de la comenzi specifice, adaptabile la un anumit tip de aplicaţii" (idem, p.803).

Clasificarea softurilor pedagogice devine posibilă prin raportarea acestora la două criterii complementare (vezi Noveanu, Dragoş, 1997, p.13—15):

a) criteriul funcţiilor angajate în mod prioritar: *softuri de exersare*, *softuri de stimulare* a procesului de dobândire a cunoştinţelor, *softuri de simulare*, *softuri de testare a cunoştinţelor*, *softuri de recreare* (prin jocuri educative);

b) criteriul strategiilor de învăţare angajate: *softuri care vizează învăţarea deschisă* (pentru *rezolvarea de*

probleme/sisteme de programare şi de modelare; pentru *organizarea structurată a datelor* necesare învăţării/ procesare de texte, baze de date, pregătire de documente, tabele grafice; pentru organizarea unor sisteme de comunicare; pentru *operaţionalizarea unor sisteme de regăsire a informaţiei*); *softuri care vizează orientarea învăţării prin descoperirea dirijată* (sisteme de: simulare, monitorizare, jocuri didactice); *softuri care oferă resurse pentru eficientizarea învăţării* (tablă electronică, sisteme de exersare practică); softuri care oferă resurse auxiliare pentru activităţile de management educaţional şi de administrare a şcolilor.

Vezi Informatizarea învăţământului.

STILUL PEDAGOGIC

Stilul pedagogic defineşte mediul preferenţial de realizare a procesului de învăţământ, în general, a activităţii didactice/educative, în mod special.

Acest *concept operaţional* permite analiza situaţiilor concrete care apar în cadrul procesului de învăţământ sub influenţa celui care proiectează şi realizează activitatea de educaţie/instruire. *Diversele stiluri pedagogice* promovate în acest context pot fi delimitate în funcţie de trei sisteme de referinţă:

1) Maniera de conducere a procesului de instruire, relevantă la nivelul acţiunii educaţionale/didactice, evidenţiază existenţa a trei stiluri pedagogice (vezi *Structura acţiunii educaţionale/didactice*):

a) stilul pedagogic democratic, care valorifică integral resursele corelaţiei dintre *subiectul* şi *obiectul* educaţiei, respectând autoritatea finalităţilor asumate dar şi libertatea de intervenţie metodologică, perfectibilă pe diferite circuite de *conexiune inversă* (*externă* şi *internă*);

b) stilul pedagogic autoritar, care dezechilibrează corelaţia dintre *subiectul* şi *obiectul* educaţiei, prin accentuarea rolului *educatorului* în defavoarea *celui educat*, ceea ce blochează canalele de *conexiune inversă externă*, necesare pentru perfecţionarea permanentă a activităţii *educatorului*;

c) stilul pedagogic permisiv/liberal, care dezechilibrează corelaţia dintre *subiectul* şi *obiectul* educaţiei prin accentuarea rolului celui educat în defavoarea educatorului, ceea ce blochează canalele de *conexiune inversă internă*, necesare pentru perfecţionarea permanentă a activităţii *celui educat*;

2) Modul de organizare a procesului de instruire permite delimitarea următoarelor trei *„stiluri de învăţământ"*: a) stilul centrat pe: rezultate — acţiunea elevului — acţiunea cadrului didactic; b) stilul centrat pe: antrenarea — supervizarea elevului; c) stilul centrat pe instruire dirijată — autoinstruire (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.1199—1200);

3) Modul de concepere a activităţii didactice permite delimitarea următoarelor patru *„stiluri de învăţare"*: a) stil centrat asupra procesului de acomodare (situat la limita dintre experienţa concretă şi experimentarea activă); b) stil centrat asupra procesului de gândire convergentă (situat la limita dintre experienţa activă şi conceptualizare); c) stil centrat asupra procesului de acomodare (situat la limita dintre conceptualizare şi observarea reflexivă); d) stil centrat asupra procesului de gândire divergentă (situat la limita dintre observarea reflexivă şi experienţa concretă) — idem, vezi p.1197.

Vezi Acţiunea educaţională/didactică, Câmpul pedagogic, Situaţia pedagogică/educaţională.

STRATEGIA PEDAGOGICĂ

Strategia pedagogică reprezintă „o manieră de abordare a educaţiei necesară pentru realizarea unui scop specific" prin traducerea în practică a principiilor generale de proiectare a activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii şi a metodelor de instruire integrate optim la nivelul unui discurs didactic eficient, adoptabil şi adaptabil într-un context dat (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.1185).

Această definiţie, realizată la nivelul unui *concept pedagogic fundamental*, evidenţiază, în acelaşi timp, dimensiunile operaţionale ale strategiei angajate la nivel *epistemologic* şi *metodologic*.

Dimensiunea epistemologică a strategiei pedagogice vizează mecanismele *funcţional-structurale* angajate în activitatea de proiectare a educaţiei/instruirii, operaţionalizate la nivel de *principii generale* şi *specifice* care conferă procesului de învăţământ o anumită stabilitate valorică relevantă la scara întregului sistem (vezi *Principiile pedagogice*).

La nivel de *principii generale*, situate la linia de continuitate dintre sistemul şi procesul de învăţământ, sunt relevante *trei tipuri de strategii*, care asigură eficientizarea permanentă a acţiunii educaţionale/ didactice: a) *strategia comunicării pedagogice*; b) *strategia cunoaşterii pedagogice*; c) *strategia creativităţii pedagogice*.

La nivel de *principii specifice*, integrate în structura de funcţionare a diferitelor proiecte curriculare dezvoltate de educatoare, învăţător, profesor, sunt relevante

următoarele *strategii*: a) *strategia orientării formative* a activităţii de educaţie/instruire; b) *strategia sistematizării* activităţii de educaţie/instruire; c) *strategia diferenţierii/individualizării* activităţii de educaţie/instruire; d) *strategia asigurării accesibilităţii* în realizarea activităţii de educaţie/instruire; e) strategia *interacţiunii dintre teorie şi practică*, necesară la nivelul activităţii de educaţie/instruire; f) *strategia interdependenţei dintre cunoaşterea senzorială şi cunoaşterea raţională*, necesară la nivelul activităţii de educaţie/instruire; g) *strategia esenţializării rezultatelor* activităţii de educaţie/instruire; h) *strategia autoreglării* activităţii de educaţie/instruire.

Dimensiunea metodologică a strategiei pedagogice evidenţiază capacitatea acesteia de integrare a unor *metode-procedee-mijloace* de instruire în *structuri operaţionale superioare*, care asigură eficientizarea diferitelor activităţi de *predare-învăţare-evaluare* proiectate la nivelul procesului de învăţământ.

Proiectarea acestor *structuri operaţionale* demonstrează existenţa anumitelor ierarhii funcţionale, relevante prin faptul că unele metode devin efectiv *strategii didactice* prin capacitatea lor de a atrage şi a valorifica pedagogic alte metode şi procedee didactice angajate în activitatea de instruire în diferite situaţii şi contexte concrete.

Strategiile didactice reprezintă astfel un grup de două sau mai multe metode şi procedee integrate într-o structură operaţională, angajată la nivelul activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice şi concrete ale acesteia, la parametrii de calitate superioară.

Literatura pedagogică de specialitate evidenţiază câteva repere de *analiză a strategiilor didactice*, interpretabile, în diferite variante, ca: *„metode generale"*, de tip expozitiv şi interogativ, implicate în reuşita actului de instruire (vezi Palmade, Guy, 1975, p.60, 61); *„ansamblu de decizii"* care trebuie adecvate fiecărei situaţii concrete (vezi Noveanu, Eugen, coordonator, 1983, p.58); *„modalităţi de programare"* a evenimentelor realizabile în cadrul activităţii de instruire (vezi Cerghit, Ioan, coordonator, 1983, p.59); *„rezultat al interacţiunii mai multor procedee"*, angajate în direcţia îndeplinirii obiectivelor propuse (vezi Nicola, Ioan, 1992, p.235); *„mod de corelare a metodelor"* stabilit în funcţie de forma de organizare a procesului instructiv-educativ (vezi Călin, Marin, 1995, p.122).

Strategia didactică rezumă o dublă opţiune pedagogică: o opţiune asumată „pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor de învăţământ, formelor de organizare a învăţării"; o opţiune angajată „pentru un anumit mod de abordare a învăţării prin problematizare, euristică, algoritmizare, cercetare experimentală etc." (Cerghit, Ioan, coordonator, 1983, p.59).

Strategia didactică urmăreşte *optimizarea* actului de instruire „prin alegerea metodelor de învăţământ de pe poziţiile principiilor învăţământului" (vezi Babanski, I. K., 1979, p.73). Aceste poziţii oferă *criteriile valorice necesare unei metode pentru dobândirea calităţii de strategie didactică*, angajată managerial (global-optim-inovator) la nivelul activităţii de *predare-învăţare-evaluare*:

· *comunicarea activă*, care asigură perfecţionarea *repertoriului comun* la nivelul corelaţiei dintre profesor şi elev;

· *cunoaşterea euristică* a fenomenelor studiate, care stimulează capacitatea elevului de sesizare, rezolvare şi creare a problemelor şi a situaţiilor-problemă;

· *creativitatea reactivă şi proactivă* a profesorului (şi prin el a elevului), care promovează individualizarea deplină a actului didactic.

Criteriile de combinare şi de corelare a metodelor în cadrul unei strategii didactice vizează, în egală măsură: modul de prezentare şi de argumentare a cunoştinţelor într-o variantă euristică sau algoritmică; modul de dirijare a învăţării pe o cale necesară pentru rezolvarea de probleme sau rezolvarea de *situaţii-problemă*; modul de *activizare diferenţiată* a învăţării în condiţii de organizare *frontală, pe grupe* sau *individuală*.

Raportul dintre strategia didactică şi metoda didactică evidenţiază diferenţele existente la nivelul timpului pedagogic angajat în proiectarea şi realizarea activităţilor de instruire/educaţie. Astfel, *metoda didactică* reprezintă o acţiune care vizează eficientizarea învăţării în termenii unor rezultate imediate, evidente la nivelul unei anumite activităţi de *predare-învăţare-evaluare*. *Strategia didactică* reprezintă un *model de acţiune* cu valoare normativă, angajată pe termen scurt, mediu şi lung, care integrează în *structura* sa *de funcţionare pedagogică*:

· *metodele*, considerate „cosubstanţiale strategiilor în calitatea lor de elemente operaţionale sau tactice" (Potolea, Dan, în Jinga, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, coordonatori, 1989, p.144);

· *stilurile educaţionale*, de tip autoritar, permisiv sau democratic, care plasează decizia profesorului

într-un câmp psihosocial favorabil sau nefavorabil situaţiilor de învăţare concrete;

· *resursele de optimizare a activităţii*, care „sugerează un traseu general de parcurs", care presupune însă „ajustarea programului iniţial la derularea evenimentelor reale", cu „implicarea subiectivităţii creatoare a profesorului" (idem, p.143).

Strategia didactică reprezintă astfel „o formă specifică şi superioară a normativităţii pedagogice", care asigură „reglarea unui întreg proces şi nu doar a unei secvenţe de învăţare". Ea integrează „un ansamblu de procedee şi metode orientate spre producerea unuia sau a mai multor obiective determinate", realizabile „în anumite condiţii de coerenţă internă, compatibilitate şi complementaritate a efectelor" (ibidem).

În plan funcţional-structural, strategia didactică angajează *un model de acţiune exemplară*, concretizat la nivelul deciziei manageriale a profesorului care evidenţiază faptul că o singură metodă nu poate rezolva practic toate procesele contradictorii care apar, din motive obiective şi subiective, în activitatea de *predare-învăţare-evaluare*, proiectată şi realizată în anumite condiţii şi situaţii concrete. Acest *model de acţiune* atrage în jurul unei „metode de bază" — impusă datorită capacităţii sale de activizare *maximă* a comunicării, de stimulare maximă a cunoaşterii euristice, de angajare *maximă* a creativităţii pedagogice — şi *alte metode* care amplifică procedura operaţională a deciziilor luate în condiţii de schimbare continuă a raporturilor dintre *subiectul* (profesor) şi *obiectul educaţiei* (elev), la niveluri de organizare frontală, pe grupe şi individuală a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*.

Strategia didactică preia, de regulă, numele „metodei de bază" aleasă în mod special pentru: a respecta natura sarcinii didactice inclusă în proiectul pedagogic (de exemplu, o *situaţie-problemă* solicită *strategia problematizării;* o problemă de experimentat solicită *strategia cercetării experimentale* etc.); a reduce câmpul de tatonare în care acţionează uneori profesorul şi elevul prin operaţii de încercare şi eroare, ajustare şi revenire la soluţia iniţială etc.; a mări gradul de probabilitate în rezolvarea sarcinilor de învăţare operaţionalizate la nivelul obiectivelor concrete.

Identificarea strategiilor didactice optime rămâne o problemă deschisă la nivelul cercetărilor pedagogice angajate în contextul politicilor educaţionale reformatoare. Activitatea de prospectare pedagogică, necesară în acest sens, presupune focalizarea investigaţiilor asupra strategiilor didactice bazate pe *metode cu forţă normativă-cognitivă-formativă-creativă-operaţională maximă*. Ele generează, în mod obiectiv, reacţii de regrupare sistemică şi inovatoare, valabile la nivelul tuturor metodelor şi procedeelor cunoscute, valorificabile în structuri metodologice superioare, adaptabile la situaţii didactice multiple. Aceste structuri *nu* trebuie extrapolate însă la nivelul întregului sistem de metode, după sugestia unor taxonomii care dezvoltă triada: „strategii didactice de tip expozitiv — euristic"; strategii didactice de tip algoritmizat"; „strategii didactice de tip evaluativ — stimulativ" (vezi Nicola, Ioan, 1996, p.375—409). Din perspectivă curriculară integrarea lor reprezintă premisa unei proiectări pedagogice eficiente, fiecare metodă şi, cu atât mai mult, fiecare strategie didactică reprezentând simultan o metodă, respectiv o strategie de *predare-învăţare-evaluare*.

Elaborarea strategiilor didactice valorifică două căi de acţiune: a) *o cale de acţiune teoretică*, dezvoltată prin integrarea mai multor procedee şi metode într-o „metodă de bază", cu extrapolarea calităţilor acesteia la nivelul unei noi structuri care asigură creşterea funcţionalităţii pedagogice a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, pe termen scurt, mediu şi lung; b) *o cale de acţiune practică*, bazată pe stilul educaţional al profesorului care asigură optimizarea noii structuri create, valorificând normele prescriptive ale acesteia dar şi propriile sale resurse de inovaţie didactică.

Activitatea de prospectare pedagogică, necesară pentru focalizarea strategiei didactice în jurul unei „metode de bază", implică elaborarea unor *tipologii de acţiune reprezentative*, bazate pe o structură funcţională globală, integrală şi deschisă (pe termen lung), „echivalentă cu organizarea unei înlănţuiri de situaţii de învăţare prin parcurgerea cărora elevul îşi însuşeşte materia de învăţat" (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.425).

Elaborarea unei taxonomii a strategiilor didactice depăşeşte perspectiva de analiză propusă la nivelul metodelor, angajând un nou demers ipotetic, „echivalent cu principalele clase de obiective instructiv-educative" (vezi Potolea, Dan, 1989, în Jinga, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, coordonatori, 1989, p.145). Pot fi propuse astfel următoarele trei categorii de strategii didactice:

a) Strategii didactice care au ca obiectiv pedagogic prioritar stăpânirea materiei, în termeni de cunoştinţe şi de capacităţi: strategia conversaţiei euristice;

strategia prelegerii problematizate; strategia demonstraţiei; strategia cercetării experimentale; strategia algoritmizării;

b) Strategii didactice care au ca obiectiv prioritar transferul funcţional al cunoştinţelor şi capacităţilor dobândite: strategia problematizării; strategia modelării;

c) Strategii didactice care au ca obiectiv prioritar exprimarea personalităţii elevului: strategia jocului didactic; strategia lucrărilor practice; strategia asaltului de idei; strategia dezbaterii problematizate.

Interpretarea strategiilor ca modele de acţiune exemplară permite, în acelaşi timp, elaborarea unei taxonomii care înglobează categoriile principale de metode integrate într-o structură operaţională unitară. O asemenea taxonomie are în vedere acţiunea predominată în cadrul activităţii de *predare-învăţare-evaluare* (vezi Okon, Vicenty, 1974, p.174—210; Cerghit, Ioan, 1980, p.92—97; 99—238; Cristea, Sorin, 1997, p.116—139): a) *strategia didactică bazată prioritar pe acţiunea de comunicare*; b) *strategia didactică bazată prioritar pe acţiunea de cercetare*; c) *strategia didactică bazată prioritar pe acţiunea practică*; d) *strategia didactică bazată prioritar pe acţiunea de programare specială* (vezi *instruirea asistată pe calculator*).

Analiza strategiei din perspectivă psihologică implică alegerea unei „suite de acţiuni care duce mai repede şi mai bine la atingerea scopului, a obiectivului". Intervenind în termenii unui demers de tip probabilistic, strategiile pedagogice pot fi valorificate astfel la nivel de: *strategii de abordare, strategii de lucru* (minimale-maximale), *strategii de perspectivă* („de perseverare pe şansa cea mai mare"), *strategii de ameliorare* a rezultatelor finale, *strategii de adaptare* la schimbare (vezi *Dicţionar de psihologie*, coordonator Şchiopu, Ursula, 1997, p.668).

Vezi **Metodele didactice/de învăţământ, Metodologia procesului de învăţământ, Principiile pedagogice.**

STRUCTURA SISTEMULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Structura sistemului de învăţământ evidenţiază elementele componente (nivelurile, treptele, ciclurile — şcolare/universitare, de instruire permanentă etc.) şi relaţiile de interdependenţă dintre acestea, care asigură funcţionalitatea socială a ansamblului pedagogic instituţionalizat în mod special pentru *formarea-dezvoltarea* personalităţii umane.

Nivelurile funcţionale ale structurii sistemului de învăţământ marchează procesele strategice care (auto)reglează, pe de o parte, modalităţile de organizare internă, iar pe de altă parte, acţiunile agenţilor sociali externi angajaţi direct în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane prin mijloace instituţionale specifice.

Analiza sistemului de învăţământ permite delimitarea a *patru niveluri funcţionale ale structurii* (vezi Geminard, Lucien, 1973, p.110—112):

1) Nivelul structurii de adaptare internă/de bază, care defineşte: a) raporturile dintre grade (niveluri), trepte, cicluri de învăţământ; b) raporturile dintre gradele (nivelurile) — treptele — ciclurile de învăţământ şi programele curriculare adoptate;

2) Nivelul structurii materiale, care exprimă, în termeni de calitate şi de cantitate, situaţia în care se află: *resursele pedagogice*: *a) umane* (cadre didactice, elevi/studenţi, cadre didactice ajutătoare, personal administrativ etc.); *b) didactico-materiale* (spaţii şcolare, mijloace de învăţământ etc.); *c) financiare* (provenite din bugetul naţional şi bugetul local, adaptat şcolii; mijloacele disponibile ale comunităţii locale); *d) informaţionale* (planuri-programe-manuale şcolare/cursuri universitare; muzee, centre de documentare; biblioteci, videoteci, mediateci şcolare/universitare; reţele de instruire asistată pe calculator etc.;

3) Nivelul structurii de conducere a sistemului, care vizează raporturile dintre: *a) decizia managerială* (globală — optimă — strategică); *b) decizia administrativă*, executivă (subordonată deciziei manageriale);

4) Nivelul structurii de relaţie, care precizează raporturile contractuale instituţionalizate cu: *a) comunitatea locală* (ceea ce permite: atragerea de noi resurse pedagogice şi de noi surse de finanţare; organizarea unor activităţi speciale, gen excursii didactice, „loisir" etc.; realizarea unor dispozitive pedagogice speciale, gen radioteleviziune şcolară/universitară, reţea de instruire asistată pe calculator etc.; *b) agenţii economici* (ceea ce permite: proiectarea corectă a „filialelor" şi a programelor de pregătire socioprofesională, iniţială şi continuă; perfecţionarea gestiunii competenţelor pedagogice şi de producţie, prin respectarea integrală a specificităţii partenerilor); *c) părinţii* (ceea ce permite: multiplicarea efectelor pedagogice necesare pentru stimularea socializării „obiecţilor educaţiei"; participarea familiei la rezolvarea problemelor şcolii prin intermediul reprezentanţilor săi: consilii, comitete

ale părinţilor etc.) — vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.853—860.

Evoluţia structurii sistemelor de învăţământ, sesizabilă la nivelul analizelor istorice şi comparative, evidenţiază următoarele tendinţe, confirmate la scară universală (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1996, p.959—963):

a) prelungirea şcolii de cultură generală, obligatorie până la vârsta de 16 ani, pentru „a putea ajuta grupurile defavorizate să depăşească handicapurile lor socioculturale şi pedagogice" pe fondul „favorizării dezvoltării personalităţii autonome";

b) diversificarea învăţământului postobligatoriu — profesional, liceal, superior — cu responsabilizarea opţiunilor şi a contribuţiilor comunităţilor locale şi teritoriale;

c) deschiderea şcolii şi a universităţii spre problemele sociale ale comunităţii (economice, politice, culturale, religioase etc.) „pentru a depăşi cauzele principale ale incertitudinilor şi ale blocajelor trăite de sistemele educaţionale".

Aceste tendinţe definitivează liniile principale de politică a educaţiei trasate, deja, în perspectiva secolului XXI (vezi *Conférence pérmanente des ministres européens de l'éducation*, 1994, p.6—10):

a) generalizarea învăţământului secundar superior până la treapta sa superioară, liceală sau profesională;

b) reorientarea programelor de pregătire profesională în condiţii de educaţie nonformală, adaptabile la „jungla care a devenit piaţa muncii";

c) integrarea programelor de educaţie permanentă la toate nivelurile şcolare, universitare şi postuniversitare, de formare, perfecţionare şi reciclare socioprofesională;

d) angajarea socială a învăţământului superior, care este pe cale să devină „primul debuşeu pentru tinerii ieşiţi din bacalaureat";

e) implicarea pedagogică a reţelelor de mass-media şcolară/universitară şi de instruire asistată pe calculator, integrate sau complementare sistemului de învăţământ la toate nivelurile acestuia.

Evoluţia sistemelor moderne de învăţământ confirmă tendinţa generală a reformelor şcolare, declanşate în ultimele decenii. Ele au fost orientate, în mod special, *în direcţia perfecţionării structurii de adaptare internă/de bază* a sistemului de învăţământ, care reflectă necesitatea ameliorării permanente a conducerii manageriale a resurselor pedagogice existente şi a relaţiilor şcolii cu comunitatea socială teritorială şi locală. Această tendinţă generală determină:

a) perfecţionarea relaţiilor de continuitate pedagogică între toate nivelurile, treptele şi ciclurile şcolare, prin: consolidarea trunchiului comun de pregătire generală, în învăţământul general, obligatoriu; confirmarea evaluării pozitive realizată în termeni de proces (examene parţiale, cu scop formativ, stimulativ) şi de produs (examene de absolvire cu funcţie implicită de selecţie şcolară/socială, profesională);

b) perfecţionarea conducerii manageriale a şcolii, care vizează valorificarea integrală şi strategică a tuturor resurselor pedagogice existente la nivel naţional, teritorial şi local (vezi *Les réformes de l'éducation*, 1980; *Învăţământul din alte ţări*, 1990).

Evoluţia structurii sistemelor moderne de învăţământ rămâne o problemă deschisă „scenariilor posibile pentru preîntâmpinarea viitorului" (vezi Vaniscotte, Francine, 1989, p.234—239).

Scenariile tradiţionale devin revolute în toate formulele lor care structurează „o şcoală închisă", „o şcoală-laborator" sau „o şcoală-întreprindere", centrată pe o competitivitate forţată şi pe o selecţie prematură, care întreţin, „în mod funciar", inegalitatea pedagogică şi socială.

Scenariile viitorului devin operaţionale la nivelul structurilor şcolare prin intermediul „ecosistemelor socioculturale" şi al tehnologiilor informatizate, care implică o schimbare radicală a managementului pedagogic. Aceste scenarii asigură susţinerea unei şcoli bazată pe ofensiva pedagogiilor alternative, care depinde, însă, de „o perioadă de instruire obligatorie, concepută ca o formare generală, deschisă şi largă, aptă să elimine orice aspect al competiţiei şi al selecţiei".

În acest context, „profilurile ulterioare de formare nu vor mai fi concepute ca o închidere pentru elev, ci din contra, vor fi concepute ca un ajutor şi ca o trambulină pentru elaborarea proiectelor viitoare". Funcţionând ca structuri prelungite *după* absolvirea şcolii generale, obligatorii, „filierele profesionale pot fi integrate, în mod natural, la niveluri de instruire din ce în ce mai elaborate", construite riguros în raport cu proiectele elevilor dar şi cu necesităţile sociale, actuale şi virtuale.

Vezi **Curriculum**, **Procesul de învăţământ**, **Sistemul de învăţământ**.

STUDIUL DE CAZ

Studiul de caz reprezintă o metodă didactică/de învăţământ care elaborează acţiunea didactică prin intermediul unor situaţii reale angajate ca premise

inductive şi deductive necesare pentru realizarea unor concluzii cu valoare de reguli, principii, legităţi.

Această metodă presupune opţiunea profesorului pentru „cazuri" cu rezonanţă pedagogică semnificativă la nivelul: sesizării cauzalităţii fenomenului studiat; deschiderii perspectivelor de analiză a fenomenului studiat; selecţionării mijloacelor de interpretare critică a fenomenului studiat; prelucrării formative a concluziilor emise despre fenomenul studiat.

Metoda studiului de caz angajează următoarele *etape cu valoare de operaţii didactice*: identificarea cazului; analiza-sinteza cazului; stabilirea alternativelor de rezolvare a cazului; optimizarea soluţiei finale, adoptată pentru rezolvarea cazului, în termeni observaţionali şi experimentali.

Consistenţa pedagogică a metodei studiului de caz depinde de capacitatea acesteia de a proiecta situaţii de învăţare adecvate temei, subcapitolului, capitolului, disciplinei de învăţământ respective.

Vezi Metodele didactice/de învăţământ.

SUBIECTUL EDUCAŢIEI

Subiectul educaţiei reprezintă *„educatorul"* individual sau/şi colectiv care are capacitatea pedagogică şi socială de proiectare şi de realizare a activităţii *formare-dezvoltare a personalităţii umane* într-un cadru instituţional de tip formal sau/şi nonformal (şcoală, familie, agenţi sociali, comunitate locală, mass-medie specializată în instruire etc.), care defineşte asumarea unor roluri explicit pedagogice (profesor, părinte etc.).

Activitatea de proiectare realizată de *subiectul educaţiei* (în calitatea sa de *„educator"*) vizează *formarea-dezvoltarea* personalităţii *obiectului educaţiei* (în calitatea acestuia de *„educat"*).

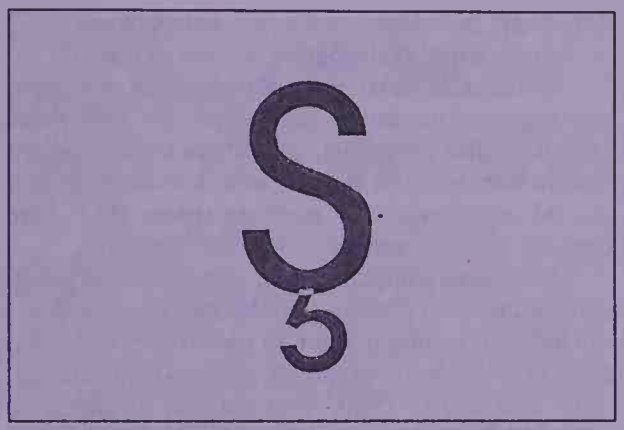
Această activitate presupune realizarea următoarelor *acţiuni*: cunoaşterea finalităţilor pedagogice macrostructurale, definite la nivel social (idealul pedagogic, scopurile pedagogice); fundamentarea proiectului pedagogic în funcţie de finalităţile macrostructurale — de resursele pedagogice aflate la dispoziţie (calitatea *obiectului educaţiei*, condiţiile de mediu, baza didactico-materială); definitivarea proiectului pedagogic la linia de interacţiune dintre finalităţile macrostrucurale (ideal-scopuri) — microstructurale (obiectivele pedagogice) la nivelul unui raport optim dintre obiectivele pedagogice-conţinuturile pedagogice-metodologia pedagogică-evaluarea pedagogică); elaborarea mesajului pedagogic în termeni de comunicare (asigurarea repertoriului comun *subiect-obiect*) şi de cunoaştere pedagogică (raport adecvat între informaţiile alese şi efectele formative reale/potenţiale) optimă (asigurarea subiectivităţii obiectului educaţiei/receptarea mesajului pedagogic).

Realizarea efectivă a activităţii de formare-dezvoltare a personalităţii obiectului educaţiei (celui „educat") presupune dirijarea comportamentului de răspuns al acestuia la parametrii calitativi superiori, care vizează valorificarea la maximum a resurselor pedagogice existente. Această activitate solicită *subiectului educaţiei* (*„educatorului"*) elaborarea permanentă a unor *circuite de conexiune inversă externă* (care vizează corelarea comportamentului de răspuns al *celui educat* — cu activitatea desfăşurată de *educator*), concepute în sens pozitiv (perfecţionarea continuă a proiectului şi a mesajului pedagogic), în termeni de creativitate pedagogică şi de responsabilitate socială.

(Auto)perfecţionarea activităţii „educatorului" la niveluri calitativ superioare, proiectate şi realizate din perspectiva educaţiei permanente, pe verticală şi pe orizontala sistemului (vezi *Educaţia permanentă*) creează premisa transformării treptate a *obiectului educaţiei* în *subiect al educaţiei*.

Acest proces, de mare complexitate pedagogică şi socială, este realizabil gradat, după parcurgerea mai multor cicluri de educaţie proiectate şi finalizate la un nivel calitativ superior. El presupune: a) formarea capacităţii *celui educat* de: a) elaborare a unor circuite de *conexiune inversă internă* (care asigură: autoevaluarea propriului comportament de răspuns şi trecerea la un comportament de răspuns autodirijat); b) autoevaluare a propriei activităţi în raport cu obiectivele *generale-specifice-concrete* asumate pe termen scurt şi mediu; c) autoproiectare a activităţii de educaţie/instruire (transformarea *celui educat* în propriul său educator); d) autoperfecţionare a activităţii *obiectului educaţiei* devenit *subiect al educaţiei* prin elaborarea unor circuite de *conexiune inversă internă pozitive* (care implică îmbunătăţirea continuă a propriului proiect pedagogic — a propriului mesaj pedagogic elaborat pe baza proiectului pedagogic — a propriului comportament de răspuns autodirijat — a propriei sale strategii de *predare-învăţare-evaluare*).

Vezi Obiectul educaţiei.



ŞCOALA

Şcoala reprezintă instituţia specializată în realizarea activităţii de educaţie conform obiectivelor pedagogice ale procesului de învăţământ, stabilite la nivel de politică a educaţiei.

Analiza şcolii ca organizaţie socială presupune valorificarea modelului de raţionalitate managerială care corespunde istoric etapei societăţii postindustriale de tip informaţional. Acest model concepe organizaţia şcolară dintr-o perspectivă inovatoare care asigură: a) orientarea instituţiei spre obiective globale, aflate în concordanţă cu *cerinţele funcţionale* ale sistemului de educaţie/învăţământ; b) valorificarea deplină a resurselor pedagogice în concordanţă cu cerinţele funcţionale ale proiectării curriculare; c) îndrumarea metodologică a personalului didactic la niveluri de performanţă aflate în concordanţă cu *cerinţele funcţionale* ale perfecţionării şi ale cercetării pedagogice; d) administrarea eficientă a instituţiei în concordanţă cu *cerinţele funcţionale* ale învăţământului, de adaptare la condiţii de schimbare socială rapidă.

Din perspectivă managerială, „şcoala" reprezintă „unitatea de bază" a sistemului reprezentată prin diferite structuri instituţionale, specifice învăţământului preşcolar, primar, gimnazial, profesional, universitar. *Legea Învăţământului/1995* prevede următoarele instituţii — care pot fi organizate de stat sau particular — integrate la nivelul sistemului de învăţământ, în accepţia sa restrânsă de sistem şcolar:

· *grădiniţe de copii* cu program normal, prelungit şi săptămânal (în învăţământul preşcolar);

· *şcoli primare* cu clasele I—IV, sau integrate în unităţi şcolare cu clasele I—VIII, sau cu clasele I—XII(XIII);

· *şcoli gimnaziale* cu clasele I—VIII, care funcţionează independent sau integrate în unităţi şcolare cu clasele I(V)—XII(XIII);

· licee de diferite profiluri cu clasele IX—XII(XIII), organizate independent sau în cadrul unor unităţi şcolare cu clasele I(V)—XII(XIII);

· *şcoli profesionale*, de 2—4 ani, care pot funcţiona independent sau integrate în cadrul unor grupuri şcolare (care includ şi alte forme de şcolarizare: liceu, şcoală postliceală etc.);

· *şcoli de ucenici*, de 1—3 ani;

· *unităţi şcolare conexe*: centre şi cabinete logopedice (pentru învăţământul preşcolar, primar, gimnazial); centre şi cabinete de asistenţă psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor; case de copii care funcţionează separat în cadrul învăţământului special sau în calitate de case de copii de tip familial;

· *şcoli postliceale* de diferite profiluri şi specializări, şcoli de maiştri (în învăţământul postliceal);

· *colegii universitare* de 2—3 ani (în învăţământul universitar de scurtă durată);

· *universităţi* şi alte instituţii echivalente (institute, academii, conservatoare) în care funcţionează diferite facultăţi, de 4—6 ani (în învăţământul universitar de lungă durată);

· *instituţii de învăţământ universitar lung şi de cercetare ştiinţifică* acreditate pentru realizarea unor activităţi specifice învăţământului postuniversitar (studii aprofundate, doctorat, studii academice postuniversitare, studii de specializare, cursuri de perfecţionare) — vezi *Legea Învăţământului, nr. 84/1995*, Titlul II, Capitolele I—X.

Vezi **Managementul organizaţiei şcolare, Sistemul de învăţământ.**

ŞTIINŢELE PEDAGOGICE/EDUCAŢIEI

Ştiinţele pedagogice/educaţiei reprezintă ansamblul disciplinelor teoretice şi practice care studiază activitatea de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane, prin strategii şi mijloace de cercetare specifice.

Saltul de la pedagogie la ştiinţele pedagogice/educaţiei este realizat de-a lungul unui proces istoric, care corespunde evoluţiilor intra-, inter- şi transdisciplinare înregistrate în domeniul cercetării activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane.

Acest proces parcurge *trei etape distincte* (vezi Avanzini, Guy, 1976, p.12—29):

a) etapa plasată convenţional la sfârşitul secolului XIX — începutul secolului XX, care marchează, pe de o parte „abolirea dominaţiei filozofiei", care conferea pedagogiei un caracter exclusiv normativ, cu diferite nuanţe teologice sau politice, iar pe de altă

parte, „reculul progresiv al termenului de pedagogie în favoarea celui de *ştiinţă a educaţiei* care tinde la o abordare obiectivă, experimentală;

b) etapa plasată convenţional în prima jumătate a secolului XX, care marchează tendinţa „ştiinţifizării" pedagogiei prin valorificarea progreselor înregistrate în domeniul biologiei, psihologiei, sociologiei în direcţia dobândirii unui *demers obiectiv*, „pe căi proprii unei pedagogii experimentale sau unei didactici experimentale";

c) etapa plasată convenţional în cea de-a doua jumătate a secolului XX, care marchează tendinţa „emergenţei ştiinţelor educaţiei" pe fondul extinderii obiectului său de cercetare la nivelul unei activităţi de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii care valorifică o pluralitate de abordări metodologice, intra-, inter- şi transdisciplinare.

Termenul de *ştiinţe ale educaţiei* a fost lansat de Eduard Claparede în 1912 în condiţiile elaborării unui proiect de cercetare care viza extinderea domeniului de studiu specific pedagogiei. Acest proiect va fi transpus în practică în 1921, prin înfiinţarea *Institutului de Ştiinţe ale Educaţie — Jean-Jacques Rousseau,* cu sediul la Geneva.

Saltul de la „ştiinţa educaţiei" la „ştiinţele educaţiei", realizat în anii '60 reflectă următoarele tendinţe de evoluţie epistemologică (vezi Bîrzea, Cezar, 1995, p.136—139):

· tendinţa de *negare a pedagogiei* care trăieşte un anumit complex de *inferioritate* de natură *istorică* (în antichitate pedagogul/„paedagogus" era un sclav care avea sarcina de „a conduce copilul la şcoală") şi *psihosocială* (dilatarea/diluarea discursului prin „clişee verbale" şi „sloganuri ideologice" extrapolate până la „apropierea extremelor de orice fel" — vezi Olivier, Reboul, 1984);

· tendinţa de *afirmare a unor discipline auxiliare ale pedagogiei*, care marchează un anumit efort de sistematizare a domeniului la nivelul unor „raporturi de subsidiaritate" între pedagogia generală şi ramurile sale, „completate în diferite branşe sau domenii de specializare";

· tendinţa de *dezvoltare la nivelul unui „program de formare interdisciplinară"*, care legitimează abordările flexibile, „specializate chiar în interiorul catedrelor de pedagogie", în contextul unor juxtapuneri create uneori artificial, într-o „aglomeraţie de discipline disparate";

· tendinţa de *extindere a unor „miniştiinţe autonome"*, care întreţine riscul „parcelării", al unui „sectarism penibil" (vezi „variantele pedagogice ale ştiinţelor donatoare: psihologia, sociologia, antropologia etc.") în cadrul căruia „pedagogicul dispare ca obiect";

· tendinţa de *exprimare a pluralismului pedagogic*, care angajează mai multe „axe disciplinare" (psihologia pentru studiul persoanei; psihologia socială pentru studiul interrelaţiilor şi a grupelor; sociologia pentru studiul organizaţiilor la nivel de sistem etc.) „care converg spre un teren unic, care este educaţia".

Clasificarea ştiinţelor pedagogice/educaţiei presupune delimitarea criteriilor metodologice avansate direct sau indirect de diferiţi autori în cadrul celei de-a treia etape de evoluţie a conceptului, stabilită convenţional, după anii 1950—1960. Vom rezuma următoarele modele de clasificare care pot fi sesizate în literatura de specialitate, în plan mondial şi naţional:

1) Modelul propus de René Hubert (1965) are în vedere două criterii:

a) criteriul bazei experimentale a educaţiei, realizată/realizabilă la nivelul naturii şi a activităţii psihologice şi sociale, care angajează diferite raporturi de interdisciplinaritate:

· pedagogia biologică, fiziologică, igiena şcolară;

· pedagogia psihologică, psihopedagogia, psihopedagogia generală, psihopedagogia specială;

· pedagogia sociologică, sociopedagogie, sociologia educaţiei;

b) criteriul conţinutului educaţiei realizat/realizabil prin diferite „discipline educative" studiate la nivelul „teoriei formale a educaţiei":

· educaţia corporală;

· educaţia intelectuală;

· educaţia profesională;

· educaţia practică şi morală (socială, politică, umană);

· educaţia estetică (artistică, filetică, religioasă);

· educaţia masculină şi educaţia feminină (vezi Hubert, René, 1965);

2) Modelul propus de George F. Kneller (1966, 1973) are în vedere criteriul tipului de limbaj pedagogic dezvoltat cu prioritate:

a) pedagogia generală care promovează un limbaj *normativ, prescriptiv* exersat în cadrul: teoriei educaţiei, didacticii generale, filozofiei educaţiei, eticii educaţiei;

b) ştiinţa educaţiei, care promovează un limbaj *tehnic, descriptiv*, exersat în cadrul: psihologiei educaţiei, sociologiei educaţiei, pedagogiei comparate, administraţiei învăţământului (...) — vezi Kneller, George, F., 1973, p.179.

3) Modelul propus de Emil Planchard (1968) are în vedere criteriul metodologiei de abordare a educaţiei

care valorifică la vârf/la suprafaţă „ştiinţa şi arta educaţiei" şi încearcă să asigure, la bază, constituirea „pedagogiei integrale":

a) pedagogia generală sau filozofică: filozofia educaţiei, etica educaţiei, politica educaţiei, teoria educaţiei;

b) pedagogia ştiinţifică sau pozitivă: biologia educaţiei, fiziologia educaţiei, antropologia educaţiei, pedagogia medicală, sociologia pedagogică, psihologia pedagogică, istoria pedagogiei, statistică pedagogică, pedagogia experimentală (vezi Planchard, Emil, *La pedagogie scolaire contemporaine*, Beatrice-Nauwelaerts, Louvain, Paris, 1968, Pedagogie şcolară contemporană, E.D.P, Bucureşti, 1990);

4) Modelul propus de R.Dottrens şi G.Mialaret (1969) are în vedere resursele principale angajate în procesul de dezvoltare a *ştiinţelor pedagogice*:

a) discipline care susţin reflecţia asupra problemelor generale ale educaţiei (*filozofia educaţiei*);

b) discipline care asigură documentaţia asupra sistemelor de educaţie din perspectivă temporală (*istoria pedagogiei*) şi spaţială/geografică (*pedagogia comparată*);

c) discipline fundamentale care sprijină analiza ştiinţifică a educaţiei/disciplinele din categoria ştiinţelor: biologice, psihologice, sociologice;

d) discipline care utilizează metodele şi tehnicile ştiinţelor amintite anterior, „analizând din punctul lor de vedere situaţiile educative: *biopedagogia, psihopedagogia, sociopedagogia*;

e) discipline care studiază şi valorifică metodele de educaţie din perspectiva cercetării ştiinţifice: *pedagogia experimentală* (vezi Dottrens, Robert; Mialaret, Gaston, 1969, p.39);

5) Modelul propus de Gaston Mialaret (1976) are în vedere „o primă încercare de sinteză", care angajează criteriul contextului în care are loc educaţia:

a) ştiinţe care studiază condiţiile generale şi locale ale instituţiei şcolare: istoria educaţiei şi învăţământului, sociologia şcolară, demografia şcolară, economia educaţiei, pedagogia comparată;

b) ştiinţe care studiază relaţia pedagogică existentă la nivelul acţiunii educaţionale/didactice: fiziologia educaţiei, psihologia educaţiei, psihosociologia grupurilor mici, ştiinţele comunicării; didacticile speciale ale diferitelor discipline de învăţământ/materii şcolare; ştiinţa modelelor şi a tehnicilor de predare (vezi didactica generală); ştiinţa evaluării;

c) ştiinţe consacrate reflecţiei şi evoluţiei educaţiei: filozofia educaţiei, planificarea educaţiei, teoria modelelor (vezi *Les Sciences de l'éducation*, Presse Universitaires de France, 1976, p.45);

6) Modelul propus de Ştefan Bârsănescu (1976) are în vedere criteriul gradului de generalitate care susţine unitatea sistemică a pedagogiei în calitatea sa de ştiinţă a educaţiei:

a) discipline care formează trunchiul *pedagogiei generale*: pedagogia sistemică (teoria educaţiei, didactica generală, didactica specialităţilor/diferitelor obiecte de învăţământ), pedagogia istorică/istoria pedagogiei, pedagogia socială, pedagogia comparată, pedagogia comunicării internaţionale, pedagogia prospectivă;

b) discipline care formează ramurile *pedagogiei diferenţiale*: pedagogia profesională, pedagogia vârstelor, pedagogia curativă/defectologia (vezi Bârsănescu, Ştefan, 1976, p.317, 318);

7) Modelul propus de Guy Avanzini (1976) are în vedere criteriul „categorisirii" ştiinţelor educaţiei în funcţie de raporturile prioritare stabilite de acestea cu *ştiinţele fundamentale* (istorie, geografie, economie, sociologie; biologie, fiziologie, psihologie; matematică, lingvistică etc.):

a) ştiinţe care studiază ideile şi instituţiile educative în mod *diacronic* — istoria pedagogiei şi *sincronic*: pedagogia comparată sau geografia educaţiei, economia educaţiei, sociologia educaţiei;

b) ştiinţe care studiază *obiectul educaţiei*/elevul din perspectiva unor domenii de cercetare care asigură cunoaşterea şi valorificarea acestuia: biologia educaţiei, biopedagogia; psihologia educaţiei, psihopedagogia generală şi specială; psihosociologia educaţiei;

c) ştiinţe care studiază principiile didacticii generale (metode globale ale educaţiei şi învăţământului, tehnologia educaţiei, docimologia) şi speciale (didactica aplicată la diverse discipline particulare: matematică, limba maternă, limbi străine, chimie, fizică, filozofie etc.);

8) Modelul propus de A.Ferrandez şi J.Sarramona (1981) are în vedere criteriul domeniului de cercetare predominant:

a) ştiinţe care studiază finalităţile educaţiei/ştiinţe teleologice: teologia educaţiei, filozofia educaţiei;

b) ştiinţe care studiază determinismul *biopsihosocial* al educaţiei/activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane: biologia educaţiei, fiziologia educaţiei, psihologia educaţiei, sociologia educaţiei, economia educaţiei;

c) ştiinţe care studiază modul de evoluţie al educaţiei în timp şi spaţiu/ştiinţe ilustrative: istoria educaţiei, pedagogia comparată;

d) ştiinţe care studiază principiile generale şi specifice de realizare a educaţiei/ştiinţe normative: pedagogia generală, pedagogia diferenţială;

e) ştiinţe care studiază aplicarea principiilor generale şi specifice ale educaţiei în diferite domenii de activitate/ştiinţe aplicative: orientarea şcolară şi profesională, gestiunea învăţământului, planificarea învăţământului, didactica specialităţilor (vezi A.Ferrandez, J.Sarramona, 1981);

9) Modelul propus de Th.Diterich (1985) are în vedere criteriul mediilor educative de referinţă:

a) pedagogia generală: antropologia pedagogică, filozofia educaţiei, teoria sistemelor educative, politica educaţiei;

b) pedagogiile specializate: pedagogia preşcolară, pedagogia şcolară (teoria instituţiei şcolare, teoria curriculumului, teoria instruirii), pedagogia familiei, pedagogia socială, pedagogia întreprinderii;

c) pedagogia comparată;

d) pedagogia istoriei (vezi Diterich, Th., *Zeit und Grundfragen de Padagogik. Eine Einfuhrung in padagogisches Denken,* Juius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ Obb., 1985);

10) Modelul propus de *Cursul de pedagogie* al Universităţii Bucureşti (1988) are în vedere două criterii:

a) criteriul gradului de generalitate:

· pedagogia generală — „teoria generală a educaţiei";

· ştiinţe care studiază educaţia, din diferite perspective particulare „în forma în care ea se integrează în adevărata cultură pedagogică": filozofia educaţiei, istoria educaţiei; sociologia educaţiei, psihologia educaţiei/pedagogică; fiziologia educaţiei; economia educaţiei; planificarea educaţiei; prospectiva educaţiei; demografia şcolară; psihopedagogia specială; ştiinţa conducerii învăţământului; igiena şcolară, ergonomia şcolară;

b) criteriul tendinţelor constatate în procesul de diversificare a domeniului de studiu al pedagogiei, care impune saltul de la pedagogie la sistemul ştiinţelor educaţiei:

· ştiinţe care studiază domeniul educaţiei, din perspectiva diferitelor grade de instituţionalizare a acesteia: pedagogia antepreşcolară, pedagogia preşcolară, pedagogia şcolară, pedagogia profesională, pedagogia universitară, pedagogia organizaţiilor de copii şi tineret, pedagogia familiei, pedagogia comunicaţiilor mass-media, pedagogia militară etc.;

· ştiinţe care studiază domeniul educaţiei din perspectiva aprofundării diferitelor laturi, sarcini, forme de proiectare şi de realizare a acesteia: didactica generală/teoria generală a instruirii, didactica disciplinelor de învăţământ/metodica *predării-învăţării-evaluării*, teoria educaţiei intelectuale, teoria educaţiei morale, teoria educaţiei tehnologice, teoria educaţiei estetice, teoria educaţiei fizice şi sportului, metodologia educaţiei, teoria obiectivelor pedagogice, teoria conţinutului învăţământului, teoria evaluării randamentului şcolar, tehnologia educaţională, pedagogia activităţilor extraşcolare etc.;

· ştiinţe care studiază unele aspecte speciale ale educaţiei impuse la nivelul cercetării pedagogice: pedagogia comparată, pedagogia prospectivă, pedagogia experimentală, pedagogia corectivă/terapeutică, pedagogia antropologică, pedagogia cazurilor patologice etc. (vezi *Curs de pedagogie*, coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, p.35—39);

11) Modelul propus de J.L.G. Garrido (1991) are în vedere două criterii complementare:

a) criteriul raportării la obiectul de studiu al pedagogiei care este procesul educativ:

· *ştiinţe care studiază anumite aspecte ale procesului educativ*:

· ştiinţe care studiază finalităţile educaţiei/ştiinţe teleologice: (filozofia educaţiei, teologia educaţiei);

· ştiinţe care studiază „actorii educaţiei" şi mediul educaţiei/ştiinţe antropologice ale educaţiei: biologia educaţiei, psihologia educaţiei, sociologia educaţiei, antropologia educaţiei;

· ştiinţe care studiază metodele procesului educativ/ ştiinţe metodologice ale educaţiei: didactica generală, didactica specialităţii, politica educaţiei, economia educaţiei, planificarea educaţiei, orientarea şcolară şi profesională, conducerea şcolii;

· *ştiinţe care studiază procesul educativ în ansamblul său*: istoria pedagogiei, pedagogia comparată; pedagogia generală, pedagogia diferenţială;

b) criteriul metodei de cercetare angajată la nivelul obiectului de studiu al pedagogiei — procesul educativ:

· ştiinţe care studiază *anumite aspecte ale procesului educativ prin metode de cercetare analitice*/ ştiinţe analitice ale educaţiei: ştiinţele antropologice, ştiinţele metodologice, ştiinţele teleologice;

· ştiinţe care studiază *procesul educativ în ansamblul său prin metode de cercetare analitico-sintetice*: istoria pedagogiei, pedagogia comparată;

· ştiinţe care studiază *procesul educativ în ansamblul său* prin metode de cercetare *sintetice*: pedagogia generală, pedagogia diferenţială (vezi Garrido, Jose, Luis, Garcia, 1991, 1995, p.176—179);

12) Modelul propus de Viviane de Landsheere (1992) are în vedere criteriul *clarificării epistemologice* a domeniului de cercetare al *ştiinţei educaţiei*, din perspectiva specificităţii activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane:

a) fundamentele ştiinţei educaţiei: filozofia educaţiei, politica educaţiei; psihologia educaţiei;

b) teoria generală a curriculumului: teoria definirii şi a construirii curriculumului; organizarea sistemului de învăţământ; didactica generală, didactica disciplinelor de specialitate; tehnologia educaţiei, teoria evaluării;

c) probleme speciale ale educaţiei: pedagogia specială, educaţia permanentă, educaţia familiei, educaţia multiculturală; cercetarea în educaţie/metodologia cercetării în educaţie;

d) cercetarea asupra *educaţiei*: istoria educaţiei, pedagogia comparată; etnologia educaţiei, sociologia educaţiei, planificarea educaţiei, economia educaţiei, administrarea educaţiei (vezi De Lansheere, Viviane, 1992, p.V—XI; 1—6);

13) Modelul propus de Mialaret, Gaston (1993) urmăreşte definitivarea unui „tablou general al ştiinţelor educaţiei" care are în vedere două criterii generale distincte dar complementare:

a) criteriul gradului şi al tipului de complexitate externă şi internă existent la nivelul disciplinelor pedagogice:

· *ştiinţe care studiază condiţiile generale şi locale ale educaţiei*: istoria educaţiei şi a pedagogiei; sociologia educaţiei, etnologia educaţiei, demografia şcolară, economia educaţiei, administraţia şcolară, pedagogia comparată;

· *ştiinţe care studiază „situaţiile şi faptele educaţiei"* la nivelul problematicii:

· condiţiilor de realizare a actului educativ: psihologia educaţiei, psihosociologia grupurilor mici, ştiinţele comunicării;

· procesului de învăţământ: didactica generală, didactica specialităţilor, teoria programării instruirii (n.n. teoria proiectării didactice);

· metodelor şi tehnicilor de instruire: metodologia generală, metodologia specifică unor obiecte de învăţământ;

· evaluării activităţii de instruire: docimologia, teoria evaluării;

· *ştiinţe care vizează analiza reflexivă şi prospectivă a viitorului*: filozofia educaţiei, planificarea educaţiei;

b) criteriul funcţiilor pedagogice asumate în contextul practicii educative (funcţia de activare-gestionare şi administrare-decizie):

· ştiinţe care vizează realizarea funcţiilor pedagogice la nivelul ansamblului educaţiei (instituţie, acţiune, conţinut, produs) sau la nivelul diferiţilor parteneri (decidenţi, gestionari, actori): filozofia educaţiei, istoria pedagogiei, pedagogia comparată;

· ştiinţe care vizează realizarea prioritară a unei funcţii a educaţiei:

· ştiinţe care vizează realizarea prioritară a funcţiei de activare a educaţiei/de stimulare a „actorilor educaţiei": ştiinţele metodologice, ştiinţele evaluării şi comunicării; didactica generală şi didacticile diferitelor obiecte de învăţământ; fiziologia educaţiei, psihologia educaţiei, psihosociologia educaţiei;

· ştiinţe care vizează realizarea prioritară a funcţiei de gestionare şi de administrare a educaţiei: teoria conducerii şcolii, economia educaţiei, psihologia socială;

· ştiinţe care vizează realizarea prioritară a funcţiei de decizie: sociologia educaţiei, etnologia educaţiei; demografia şcolară, planificarea educaţiei (vezi Mialaret, Gaston, 1993, p.44—94).

Elaborarea unei taxonomii a ştiinţelor pedagogice/educaţiei rămâne o problemă deschisă în condiţiile în care „actualmente nu există criterii suficient de elaborate şi acceptate de toţi pentru a putea vorbi de o clasificare definitivă" (Mialaret, Gaston, 1993, p.91).

Criteriile prezentate anterior, aleatorii prin diversitatea lor, persistentă uneori chiar la nivelul aceluiaşi autor (vezi Mialaret, Gaston, 1976, 1991, 1993), solicită o abordare epistemologică unitară. Aceasta va permite depăşirea situaţiilor critice cu care se confruntă pedagogia, evidente în condiţiile în care:

a) „nu dispune de un concept care să acopere, în mod global, câmpul de cercetare al educaţiei";

b) obiectul său de cercetare, educaţia, este revendicat de mai multe ştiinţe „şi dincolo de acestea de mai multe metode" (vezi Avanzini, Guy, 1976, p.28—29; 67);

c) baza de experimentare este extinsă astfel încât „de fapt toate ştiinţele pot fi mai mult sau mai puţin ale educaţiei" (vezi Bîrzea, Cezar, 1995, p.139).

Taxonomia ştiinţelor pedagogice/educaţiei presupune, astfel, elaborarea unui concept global capabil să reflecte mutaţiile înregistrate la nivelul educaţiei, a obiectului său de cercetare abordabil în plan *intra-*, *inter-* şi *transdisciplinar*.

Elaborarea acestui concept global devine o necesitate obiectivă în contextul extinderii obiectului de studiu al pedagogiei — *educaţia* — în condiţiile specifice societăţii postindustriale de tip informaţional. Din această perspectivă, educaţia angajează:

a) toată perioada vieţii, nu numai perioada şcolarităţii;

b) toate conţinuturile posibile (intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice), nu numai conţinutul educaţiei intelectuale;

c) toate formele posibile (formală-nonformală-informală), nu numai forma „educaţiei formale" — vezi Mialaret, Gaston, 1993, p.10—15;

d) toate direcţiile de evoluţie (educaţia permanentă, autoeducaţia, valorificarea deplină a educabilităţii, proiectarea curriculară) — vezi Cristea, Sorin, 1996, D, p.62—74.

O asemenea abordare permite reinterpretarea termenului de *pedagogie* dincolo de semnificaţia sa etimologică, redusă la capacitatea de „a conduce copilul".Pedagogia reprezintă, în fond, ştiinţa care conduce disponibilităţile formative maxime ale personalităţii umane. Aceste disponibilităţi, exemplare în perioada copilăriei, sunt inepuizabile practic până la sfârşitul vieţii, fapt demonstrat de cercetările realizate în psihologia vârstelor şi în pedagogia adulţilor şi a educaţiei permanente.

Menţinerea termenului de pedagogie — „aşa cum se întâmplă în limbile romanice, germanice şi slave"— presupune dezvoltarea următoarelor argumente epistemologice:

a) raportarea obiectului de studiu la „copil" nu trebuie privită în sens propriu deoarece „nu e posibil să educi o fiinţă umană care să nu se simtă cât de cât copil", predispus la un amplu proces de maturizare şi de dezvoltare (Garrido, Jose, Luis, Garcia, 1995, p.174);

b) dificultăţile metodologice existente la nivelul lipsei de rigurozitate a limbajului de specialitate trebuie înţelese în contextul în care „*obiectul*" de studiu al pedagogiei este în acelaşi timp şi „*subiect* în curs de formare" (vezi Avanzini, Guy, 1976, p.106);

c) unitatea procesului educaţional trebuie susţinută interdisciplinar şi nu „hărţuită de discipline fragmentare (...)" numite când „ştiinţe aplicate la educaţie", când „ştiinţe ale educaţiei" promovate „de specialişti din diferite domenii (filozofie, psihologie, sociologie, economie etc.) care nu au avut aproape nici un contact cu practica educativă (...), incapabili să înţeleagă natura şi structura complexă a acesteia" (Garrido, Jose, Luis, Garcia, 1995, vezi p.171—173).

Existenţa unui astfel de domeniu epistemic critic, situat între normele (relativ) stabile şi condiţiile (mereu) variabile ale acţiunii educaţionale/didactice solicită o delimitare exactă a obiectului de studiu *specific* al pedagogiei. Această exigenţă deontologică devine şi mai presantă în condiţiile extinderii continue a câmpului de acţiuni şi de influenţe al educaţiei, în contextul societăţii postindustriale, informatizate.

Cercetările cu implicaţii pedagogice, realizate în diferite domenii (psihologie, sociologie, politologie, economie, lingvistică, filozofie, logică etc.), nu pot fi integrate, necondiţionat, în sfera „ştiinţelor educaţiei". În mod analogic, pedagogia care studiază, de exemplu, fenomene psihologice de amploarea învăţării sau a personalităţii umane, aflată în diferite stadii de dezvoltare, nu are pretenţia de a pătrunde în sfera „ştiinţelor psihologice".

Ca *ştiinţă socioumană cu statut independent* (vezi Freud, Julien, 1973, p.7), pedagogia, în general, ştiinţele pedagogice, în special, studiază nucleul *funcţional-structural* al educaţiei: finalităţile activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane realizabile prin orientarea corelaţiei dintre *subiectul* şi *obiectul* educaţiei, angajată psihosocial la nivelul acţiunii educaţionale/didactice. Aceasta presupune valorificarea deplină a *funcţiei culturale a educaţiei* care are o pondere specifică în activitatea de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane în raport cu celelalte funcţii ale educaţiei: funcţia economică şi funcţia politică. Ele sunt subordonate funcţiei culturale a educaţiei, care fundamentează domeniul de cercetare specific ştiinţelor pedagogice.

Celelalte ştiinţe socioumane — care sprijină, direct sau indirect, pedagogia — abordează fenomenul educaţiei dintr-o perspectivă diferită. În mod obiectiv, ele nu vizează aprofundarea cercetării la nivelul *nucleului funcţional-structural* al activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane, intervenind doar:

a) dinspre lateralitatea câmpului psihosocial care înconjură acţiunea educaţională (vezi *acţiunea educaţională/didactică*; vezi Nicola, Ioan, 1994, p.28; Cristea, Sorin, 1996, D, p.23);

b) prin pătrunderea în interiorul acţiunii educaţionale, la suprafaţa acesteia — în cadrul ambianţei educaţionale sau a comunicării pedagogice — sau în raport cu unele elemente ale acesteia, analizate separat şi dintr-o perspectivă unilaterală (psihologică, sociologică, economică, filozofică, logică etc.);

c) pentru evaluarea funcţiei economice sau/şi politice a educaţiei în contextul valorilor specifice acestora, extrapolate dincolo de particularităţile sistemului de educaţie/învăţământ.

Delimitarea exactă a obiectului său de studiu *specific* pedagogiei/ştiinţelor pedagogice permite activarea

unor metodologii *specifice* de abordare interdisciplinară a fenomenului educaţiei la nivelul funcţiei şi a structurii sale *specifice*. Aceasta asigură dezvoltarea nucleului epistemic tare al ştiinţelor pedagogice la nivelul unor principii şi legităţi *specifice*, care trebuie să reflecte raporturile reale/potenţiale dintre:

· conceptele pedagogice fundamentale/de maximă stabilitate epistemică (educaţie, finalităţile educaţiei, sistem de educaţie/învăţământ, proces de învăţământ, proiectare pedagogică);

· conceptele operaţionale/aplicative în diferite contexte sociale, psihologice, didactice etc., care au o arie de variabilitate epistemică adecvată şi adaptată situaţiilor respective.

Stabilitatea epistemică a conceptelor fundamentale, ca şi deschiderea conceptelor operaţionale, permite înţelegerea corespondenţelor şi a contradicţiilor *funcţionale* care asigură evoluţia *structurilor* educaţiei, mobilitatea şi echilibrul acestora, dinamica lor specifică studiată de *ştiinţele pedagogice*.

Opţiunea pentru formula *ştiinţele pedagogice* urmăreşte eliminarea ambiguităţii întreţinută prin formula *ştiinţele educaţiei*. Aceasta generează, pe de o parte, o inflaţie de *ştiinţe, miniştiinţe, macroştiinţe, metaştiinţe ale educaţiei* care se ocupă doar tangenţial de educaţie (vezi Bîrzea, Cezar, 1995), iar pe de altă parte, întreţine slăbiciunile pedagogiei care nu şi-a definitivat nucleul epistemic tare, încurajând astfel: menţinerea limbajului descriptivist, formalist, diluat, redundant; preluarea nediferenţiată a altor metodologii de cercetare; promovarea condescendentă a unor „mijloace" dependente doar de „arta pedagogică"; acceptarea „specialiştilor" fără o practică pedagogică/didactică elementară.

Dincolo de aceste observaţii fundamentale, cele două formule, *ştiinţele pedagogice/ştiinţele educaţiei* pot fi folosite simultan sau/şi alternativ în măsura în care ele acoperă, în fond, aceeaşi realitate epistemologică, angajată la nivelul obiectului de studiu, al metodologiei de cercetare, al normelor şi legităţilor implicate în activitatea de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane.

Taxonomia ştiinţelor pedagogice presupune avansarea unor criterii de validitate adaptabile la nivelul *dimensiunii funcţional-structurale a educaţiei, care constituie obiectul de studiu* specific *pedagogiei, abordabil prin strategii de cercetare* specifice, *în contextul unor norme, principii şi legităţi* specifice.

Ştiinţele pedagogice studiază funcţionalitatea educaţiei care vizează activitate de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii, proiectabilă şi realizabilă la nivelul structurii acţiunii educaţionale, bazată pe corelaţia dintre *subiectul* şi *obiectul* educaţiei. Ele studiază deci *nucleul funcţional-structural* al activităţii de educaţie.

Această delimitare — analizată pe larg anterior — permite *clasificarea ştiinţelor pedagogice* în funcţie de modul lor de raportare la:

· obiectul specific de cercetare — dimensiunea funcţional-structurală a educaţiei;

· metodologia specifică de cercetare a dimensiunii *funcţional-structurale* a educaţiei;

· interdisciplinaritatea specifică angajată în domeniul cercetării dimensiunii *funcţional-structurale* a educaţiei.

Valorificarea celor trei criterii oferă soluţiile posibile pentru depăşirea situaţiilor critice evocate anterior care pun sub semnul întrebării însăşi statutul pedagogiei, de ştiinţă socioumană autonomă. Ele pot susţine următoarea *taxonomie posibilă a ştiinţelor pedagogice/educaţiei* (vezi Cristea, Sorin, 1996, D, p.203—205):

1) După modul de raportare la obiectul de cercetare — dimensiunea *funcţional-structurală* a educaţiei:

*1.1. Ştiinţe pedagogice fundamentale/*studiază domeniile de maximă generalitate ale educaţiei:

· Teoria educaţiei;

· Teoria instruirii/didactica generală;

· Teoria şi metodologia curriculumului;

· Teoria şi metodologia cercetării pedagogice;

*1.2. Ştiinţe pedagogice aplicative/*studiază domenii aplicative ale educaţiei:

a) ştiinţe pedagogice aplicative pe domenii de activitate:

· pedagogie specială: pedagogia deficienţelor (defectologie); pedagogia ocrotirii; pedagogia aptitudinilor speciale;

· pedagogia socială: pedagogia familiei; pedagogia muncii; pedagogia mass-mediei;

· pedagogia artei;

· pedagogia sportului;

· pedagogia militară;

· pedagogia medicală (...);

b) ştiinţe pedagogice aplicative pe perioade de vârstă:

· pedagogia antepreşcolară;

· pedagogia preşcolară;

· pedagogia şcolară;

· pedagogia învăţământului profesional;

· pedagogia universitară;

· pedagogia adulţilor;

c) ştiinţe pedagogice aplicative pe discipline de învăţământ (metodica/didactica specialităţii):

· metodica predării limbii române/didactica limbii române;

· metodica predării matematicii/didactica matematicii;

· metodica predării fizicii/didactica fizicii;

· metodica predării chimiei/didactica chimiei;

· metodica predării biologiei/didactica biologiei;

· metodica predării istoriei/didactica istoriei;

· metodica predării geografiei/didactica geografiei;

· metodica predării educaţiei tehnologice/didactica educaţiei tehnologice;

· metodica predării educaţiei fizice/didactica educaţiei fizice;

· metodica predării desenului/didactica desenului;

· metodica predării muzicii/didactica muzicii (...).

2) După metodologia specifică de cercetare a dimensiunii *funcţional-structurale* a educaţiei:

2.1. istoria pedagogiei;

2.2. pedagogia comparată;

2.3. pedagogia experimentală;

2.4. pedagogia cibernetică;

2.5. politica educaţiei;

2.6. planificarea educaţiei;

2.7. managementul educaţiei/pedagogic (...).

3) După interdisciplinaritatea specifică angajată în domeniul cercetării dimensiunii *funcţional-structurale* a educaţiei:

3.1. pedagogia psihologică (psihologia educaţiei, psihopedagogie, psihologia procesului de învăţământ, psihologia şcolară...);

3.2. pedagogia sociologică (sociologia educaţiei, sociopedagogia...)

3.3. pedagogia filozofică (filozofia educaţiei...);

3.4. pedagogia axiologică;

3.5. pedagogia antropologică;

3.6. pedagogia fiziologică;

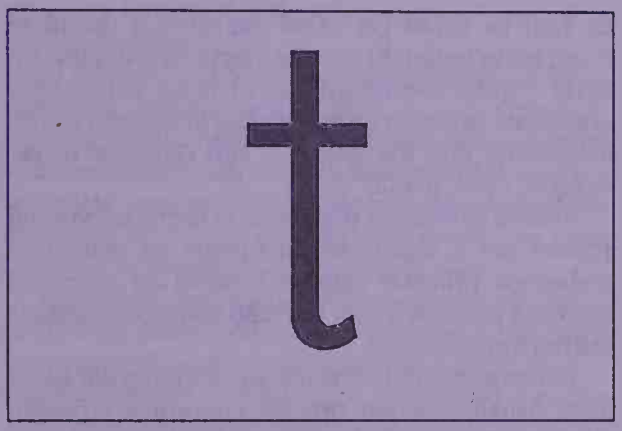
3.7. pedagogia economică;

3.8. pedagogia politică (politica educaţiei);

3.9. pedagogia informatică/informatizarea educaţiei;

3.10. logica pedagogică/educaţiei (...).

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



TAXONOMIA PEDAGOGICĂ

Taxonomia pedagogică reprezintă o modalitate de clasificare sistematică a unor concepte din domeniul educaţiei, realizată pe baza avansării unor criterii teoretice explicite şi specifice, operabile la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.290).

Etimologia termenului sugerează posibilitatea promovării *taxonomiei/taxinomiei* la nivelul unei *teorii, legi* sau *reguli* care asigură ordonarea ierarhică, riguroasă, a unor fenomene naturale sau sociale de mare complexitate (în limba greacă, *taxis* — ordine; *nomos* — lege, regulă).

Valorificarea taxonomiei la nivelul ştiinţelor pedagogice/educaţiei presupune elaborarea unor modele de clasificare coerente în plan teoretic şi aplicativ. Un exemplu consacrat este cel al *taxonomiei obiectivelor educaţiei* realizată pe baza mai multor criterii (gradul de generalitate: *obiective generale-specifice-concrete*; conţinutul psihologic angajat: *obiective cognitive-afective-psihomotorii* etc.). Alte modele taxonomice sunt exersate în domeniul teoriei educaţiei (vezi dimensiunile educaţiei), didacticii generale (vezi clasificarea metodelor de învăţământ) sau în cadrul managementului educaţiei (vezi tipologia inspecţiei şcolare).

TACTUL PEDAGOGIC

Tactul pedagogic reprezintă o aptitudine generală a *subiectului educaţiei/educatorului* obiectivată în comportamentul acestuia, adaptabil permanent la calităţile celor educaţi şi la condiţiile mediului şcolar şi extraşcolar.

Formarea şi cultivarea tactului pedagogic presupune realizarea unui „aliaj al experienţei şi al unor însuşiri psihologice constând în oportunitatea intervenţiilor şi în modul adecvat de exercitare a influenţei educative" (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.449).

Experienţa didactică asigură formarea şi cultivarea tactului pedagogic în măsura în care angajează perfecţionarea proiectului pedagogic în contextul unor circuite de conexiune inversă pozitivă care stimulează (re)orientarea rapidă a activităţii în funcţie de comportamentul *celui educat*, de reacţiile mediului intern şi extern, de soluţiile manageriale dezvoltate.

Calităţile psihologice ale educatorului definesc o anumită *măiestrie pedagogică*, apreciată ca o premisă dar şi ca o consecinţă a *tactului pedagogic*. Aceste calităţi vizează capacitatea de: a opera cu procedee adecvate în situaţii pedagogice noi; a reacţiona în sens empatic la problemele conflictuale care apar în colectiv sau în raport cu un elev, părinte, profesor etc.; a perfecţiona *proiectul pedagogic, mesajul pedagogic, repertoriul comun* profesor-elev la niveluri de creativitate superioară; a valorifica integral informaţiile obţinute în procesul de formare iniţială şi continuă (logica învăţării, psihologie şcolară, pedagogie generală, sociologia educaţiei, metodică, practică pedagogică în specialitate, activităţi educative, acţiuni de instruire *formală-nonformală*).

TEHNOLOGI A PEDAGOGICĂ

Tehnologia pedagogică reprezintă „*ansamblul* tehnicilor şi cunoştinţelor practice imaginat pentru a organiza, a testa şi a asigura funcţionalitatea instituţiei şcolare la nivel de sistem" (De Landsheere, Gilbert, 1992, p.294).

Analiza conceptului din perspectiva *teoriei educaţiei* evidenţiază capacitatea acestuia de aplicare metodică a principiilor ştiinţifice la rezolvarea problemelor specifice domeniului pedagogiei.

„Tehnologia pedagogică" poate fi definită astfel ca „ştiinţă pedagogică aplicată" în diferite contexte, conform unor obiective de maximă generalitate care vizează, în mod special, realizarea şi perfecţionarea proiectelor de acţiune educaţională. În această accepţie poate fi avansată formula de „proiect de tehnologie didactică/educativă" care vizează, în fapt, activitatea educativă/didactică în ansamblul său (*proiectarea*: obiectivelor-conţinuturilor-metodelor-modalităţilor de evaluare), abordabilă şi perfectibilă la nivel de sistem şi de proces.

Analiza conceptului din perspectiva *teoriei instruirii* evidenţiază capacitatea operaţională a acestuia realizabilă, *în ultimă instanţă*, la nivelul metodologiei didactice. În contextul problematicii specifice pro-

cesului de învăţământ pot fi delimitate patru acţiuni distincte dar complementare care asigură dimensiunea aplicativă a conceptului de *tehnologie a educaţiei/instruirii*: organizarea resurselor pedagogice existente; planificarea şi aplicarea curriculumului; pregătirea şi folosirea materialului pedagogic; aplicarea cunoştinţelor în activitatea de învăţare (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.293).

Vezi Metodologia procesului de învăţământ, Proiectarea pedagogică.

TELEVIZIUNEA ŞCOLARĂ/UNIVERSITARĂ

Televiziunea şcolară/universitară reprezintă o instituţie angajată în realizarea procesului de învăţământ prin emisiunile proiectate conform unor *obiective specifice educaţiei/instruirii nonformale*, care valorifică resursele tehnologice de comunicare, proprii domeniului, aplicabile în plan pedagogic la nivel de sistem. Perfecţionarea acestor resurse de comunicare permite valorificarea televiziuni şcolare/universitare, în diferite contexte şi condiţii internaţionale, naţionale, teritoriale şi locale.

Organizarea televiziunii şcolare reflectă, pe de o parte, progresul tehnologic înregistrat (vezi extinderea reţelelor de televiziune prin cablu, a programelor de televiziune regionale şi locale), iar pe de altă parte, efortul metodologic depus pentru adaptarea acestuia la cerinţele de educaţie/instruire ale comunităţilor locale (*informare-formare* intelectuală, profesională, estetică, moral-civică, politică, economică, sportivă, ecologică, religioasă etc.).

La nivel de politică a educaţiei, televiziunea şcolară valorifică resursele „învăţământului la distanţă", realizabil la nivel frontal, individual, sau pe grupe, în „şedinţe" periodice, complexe, tematice, practice, de analiză-sinteză etc. Metodologiile promovate angajează diferite strategii de învăţare interactivă, care dinamizează şi eficientizează comunicarea pedagogică într-un cadru care poate fi adaptat la specificul activităţii de educaţie/instruire nonformală, respectând însă şi rigorile proprii educaţiei/instruirii formale (vezi raportarea la orarul şcolar, clasa de elevi, grupa de studenţi, structura de proiectare a lecţiei etc.) — vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.1340.

Perfecţionarea metodologiei de proiectare şi de realizare a instruirii prin intermediul televiziunii presupune formarea unor cadre didactice specializate. Aceste cadre specializate îndeplinesc rolul de „teleprofesor" care: a) explică sau comentează imaginile ce apar pe ecran (în cazul emisiunilor destinate integrării în lecţie); b) expune o lecţie în întregime (în cazul *lecţiilor-consultaţii* sau în cazul emisiunilor organizate în sistem de *învăţământ la distanţă* sau de *învăţământ fără frecvenţă*) — vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.452.

Tipurile de emisiuni promovate în cadrul televiziunii şcolare pot fi clasificate în funcţie de obiectivul pedagogic prioritar asumat la nivel de sistem în contextul proiectării unor activităţi specifice educaţiei/instruirii nonformale:

a) Emisiunile de televiziune şcolară integrată angajează vizualizarea unor procese, cunoştinţe, strategii, atitudini etc. implicate în *predarea-învăţarea-evaluarea* unor conţinuturi ale lecţiei. Ele sunt proiectate ca structuri unitare care sunt valorificabile în activitatea didactică/lecţie etc. cu sprijinul profesorului şi cu participarea elevilor; în funcţie de programa şcolară; cu respectarea/adaptarea orarului şcolar în termeni specifici planificării calitative a educaţiei/instruirii;

b) Emisiunile de televiziune şcolară dirijată angajează proiectarea unor structuri specifice activităţii extraşcolare, elaborate la cererea profesorului, care pot fi valorificate înainte sau după activitatea didactică/lecţie, ca premisă sau ca aplicaţie a acesteia;

c) Emisiunile de televiziune şcolară complementară angajează proiectarea unor structuri specifice activităţii extraşcolare valorificabile în timpul liber al elevilor şi profesorilor, în diferite situaţii *intra-*, *inter-* şi *transdisciplinare*;

d) Emisiunile de televiziune şcolară substitutivă angajează proiectarea unor cursuri integrale valorificabile periodic sub forma unor sinteze tematice, disciplinare, *intra-*, *inter-* şi *transdisciplinare* destinate special pentru învăţământul la distanţă sau învăţământul fără frecvenţă dar şi pentru creşterea calităţii învăţământului realizat în diferite zone şi localităţi defavorizate;

e) Emisiunile de televiziune şcolară organizate special pentru perfecţionarea cadrelor didactice angajează proiectarea unor sinteze pe teme de: teoria educaţiei şi a instruirii, teoria curriculumului, psihologie şcolară, metodică, proiectate la nivelul unui „trunchi comun" de pregătire pedagogică, valorificabil la toate nivelurile sistemului de învăţământ;

f) Emisiunile de televiziune şcolară organizate special pentru evaluarea globală a profesorilor şi a elevilor valorifică resursele de comunicare eficientă proprii domeniului în condiţiile aplicării unor probe standardizate, realizabile în mod periodic (semestrial, anual, la sfârşit de treaptă), cu funcţie implicită de

stimulare formativă şi de selecţie şcolară, operabilă la nivel de sistem;

g) Emisiunile de televiziune şcolară cu circuit închis angajează resursele pedagogice (umane, materiale, informaţionale, financiare) specifice unei anumite şcoli, universităţi sau comunităţi educative locale sau teritoriale, resurse valorificabile în funcţie de cerinţele exprimate la diferite niveluri de reprezentare (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.452, 453).

Instituţionalizarea emisiunilor de televiziune şcolară la nivel de sistem şi de proces presupune realizarea unei activităţi de planificare calitativă a instruirii, care solicită structuri de proiectare pedagogică specifice (obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare-îndrumare) operabile în condiţiile aplicării unor tehnologii de comunicare din ce în ce mai performante la scară socială. Aceste structuri pot fi incluse în publicaţii periodice de tip *teleşcoală*, realizabile la nivel local, teritorial, naţional dar şi în context internaţional.

Perfecţionarea proiectării pedagogice a emisiunilor de televiziune şcolară solicită dezvoltarea unei ramuri aparte a pedagogiei — „telepedagogia". Aceasta „studiază problemele teoretice şi practice ale instrucţiei şi educaţiei prin televiziune", în contextul, mai larg, al unei „pedagogii a mijloacelor de comunicare la distanţă" sau, mai restrâns, al unei didactici angajată în proiectarea unui sistem de *telelecţii*, din ce în ce mai eficiente.

Vezi Educaţia nonformală, Radio-şcoala.

TEORIA EDUCAŢIEI

Teoria educaţiei este o disciplină de bază, integrată în domeniul *ştiinţelor pedagogice/educaţiei*, care studiază fundamentele activităţii de *formare-dezvoltare permanentă* a personalităţii umane, definitorii la nivel de sistem şi de proces.

Conţinutul teoriei educaţiei angajează un ansamblu de modele, principii, concepte, propoziţii, legi, aflate în interacţiune, care asigură explicarea activităţii de *formare-dezvoltare a personalităţii umane* într-o viziune sistemică, necesară pentru înţelegerea proiectării şi realizării acesteia conform finalităţilor pedagogice asumate la nivel social (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.1357).

Teoria educaţiei analizează *conceptele pedagogice de bază*, care au o stabilitate epistemică maximă în raport cu variabilitatea fenomenelor care concretizează activitatea de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii: *educaţie, dimensiunile educaţiei, formele educaţiei; sistemul de educaţie; finalităţile educaţiei; reforma educaţiei, proiectarea educaţiei; procesul de învăţământ; activitatea didactică...*

Domeniul de cercetare angajat conferă teoriei educaţiei, simultan şi/sau succesiv, calitatea de *teorie axiologică, teorie formală, teorie explicativă, teorie practică* (idem, vezi p.1358—1363).

Teoria axiologică studiază valorile de maximă generalitate implicate în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii: paradigmele educaţiei, finalităţile educaţiei, sistemul de educaţie, managementul educaţiei, reforma educaţiei. Ea are o funcţie prioritar interpretativă angajată la nivelul liniei de continuitate dintre filozofia educaţiei şi politica educaţiei.

Teoria formală studiază „laturile educaţiei", care definesc, la nivel convenţional, principalele direcţii de proiectare a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii. Ea are o funcţie prioritar descriptivă care asigură „analiza conţinuturilor" la nivelul liniei de continuitate dintre dimensiunile şi formele educaţiei (intelectuală, morală, profesională, estetică, fizică — realizată în cadru instituţional şi noninstituţional).

Teoria explicativă studiază principalele linii de acţiune delimitate la nivel de sistem şi de proces: educaţia permanentă şi autoeducaţia, valorificarea deplină a educabilităţii, proiectarea de tip curricular. Ea are o funcţie prioritar prescriptivă care asigură orientarea activităţii educative, în general, a celei didactice, în mod special, în direcţia realizării unor acţiuni de maximă eficienţă pedagogică şi socială.

Teoria practică studiază principiile generale de organizare a activităţii educative/didactice relevante la nivelul procesului de învăţământ. Ea are o funcţie prioritar metodologică angajată în direcţia optimizării acţiunii educative/didactice la nivel general (*didactica generală*) şi special (*didactica specialităţii*).

Teoria generală a educaţiei asigură asamblarea celor patru domenii la nivelul unei sinteze care asigură fundamentele unei construcţii epistemologice solide aflată la baza sistemului de principii şi strategii specifice ştiinţelor pedagogice (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.1361).

Analiza activităţii de formare-dezvoltare a personalităţii angajează astfel un discurs coerent situat la linia de interacţiune metodologică existentă între: finalităţile educaţiei — conţinutul şi formele educaţiei — direcţiile de evoluţie a educaţiei (educaţia permanentă-autoeducaţia-valorificarea educabilităţii-proiectarea curriculară) — realizarea managerială a procesului de educaţie şi de instruire.

Semnificaţiile conferite teoriei educaţiei au o sferă de referinţă variabilă în raport cu evoluţiile înregistrate la nivelul paradigmelor de abordare a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii.

Pedagogia tradiţională reduce problematica *teoriei educaţiei* la nivelul dimensiunilor educaţiei (intelectuală-morală-profesională-estetică-fizică). Această tendinţă, definitorie pentru *teoria formală a educaţiei*, este uneori menţinută şi la nivelul conţinutului învăţământului, în cadrul programelor şcolare/universitare de specialitate.

Pedagogia modernă şi postmodernă extinde problematica *teoriei educaţiei* la nivelul conceptelor de bază ale educaţiei care definesc fundamentele activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii, adaptabile, în orice context aplicativ. Această tendinţă, definitorie pentru *teoria generală a educaţiei*, răspunde cerinţelor de validare epistemologică angajate şi în domeniul ştiinţelor pedagogice (claritate, consistenţă, coerenţă, completitudine, aplicabilitate în sens probabilistic — vezi rolul conceptelor operaţionale) — vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.1361—1362.

Vezi **Ştiinţele pedagogice/educaţiei.**

TEORIA INSTRUIRII

Teoria instruirii „este o subteorie a teoriei despre educaţie" care defineşte conceptele de bază ale didacticii generale: *procesul de învăţământ; obiectivele pedagogice, conţinutul învăţământului, metodologia didactică, evaluarea didactică; proiectarea pedagogică/ a procesului de învăţământ* (vezi Noveanu, Eugen, în *Didactica*, coordonator, Salade, Dumitru, 1982, p.13).

Raportarea teoriei instruirii la sistemul ştiinţelor educaţiei evidenţiază calitatea acesteia de *disciplină pedagogică fundamentală*, care asigură analiza articulată, coerentă, a acelor concepte definitorii pentru explicarea şi înţelegerea procesului de învăţământ. Împreună cu *teoria educaţiei* — care analizează conceptele pedagogice de bază (educaţie, dimensiunile şi formele educaţiei, sistemul de educaţie, finalităţile educaţiei) — *teoria instruirii* formează *nucleul epistemic tare* al ştiinţelor educaţiei, activat la nivelul *pedagogiei generale*.

Funcţiile teoriei instruirii intervin la nivel *normativ* şi *prescriptiv*. La nivel *normativ* este vizată dimensiunea *funcţională-structurală-operaţională* a procesului de învăţământ, care marchează cadrul epistemologic specific *didacticii generale*. La nivel *prescriptiv* este vizată practica activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, realizabilă în cadrul procesului de învăţământ, care marchează domeniul de studiu specific *proiectării curriculare*.

Orientările valorice promovate la nivelul teoriei instruirii asigură fundamentele ştiinţifice ale procesului de învăţământ. Angajarea lor la nivel de *dezvoltare curriculară* presupune parcurgerea unui traseu metodologic situat între: „teoria instruirii" — didactica normativă — didactica prospectivă — didactica generală — didactica aplicată (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.368—370; *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p.254).

Calităţile unei teorii a instruirii, evidentă la nivelul practicii procesului de învăţământ, reflectă capacitatea acesteia de: a) a aborda corect realitatea specifică „celor ce învaţă"; b) a proiecta inteligibil ceea ce trebuie învăţat; c) a poseda o autentică forţă predictivă; d) a propune soluţii strategice de rezolvare a problemelor; e) a susţine coerenţa internă a programelor; f) a eficientiza efortul de învăţare; g) a realiza experimente; h) a crea tehnici de cercetare adecvate; i) a convinge în diverse situaţii educative/didactive (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.315).

Vezi **Didactica generală, Procesul de învăţământ, Ştiinţele pedagogice/educaţiei.**

TEORIA ŞI METODOLOGIA CURRICULUMULUI

Teoria şi metodologia curriculumului reprezintă *o ştiinţă a educaţiei/pedagogică* fundamentală, situată în aceeaşi categorie cu *Teoria generală a educaţiei* (*Fundamentele pedagogiei*), *Teoria generală a instruirii* (*Didactica generală*) şi *Teoria şi metodologia cercetării pedagogice*. Obiectul de studiu specific *teoriei şi metodologiei curriculumului* (*TMC*) — proiectarea educaţiei şi a instruirii — este abordat la un nivel conceptual, de maximă generalitate, angajat în sens *teoretic* (prin afirmarea unei noi concepţii despre educaţie şi instruire marcată de: a) prioritatea acordată finalităţilor educaţiei; b) viziune globală şi deschisă; c) centrarea pe obiective/cu valorificarea deplină a experienţei de învăţare a elevului; d) corespondenţă pedagogică între obiective — conţinuturi — metodologie — evaluare) şi *practic* (formarea iniţială şi continuă a educatorilor/instructorilor; elaborarea: strategiilor de dezvoltare, planului de învăţământ, programelor şi manualelor şcolare etc.).

Datorită importanţei sale evidenţiată la nivel social, în contextul reformelor învăţământului proiectate şi realizate în ultimele decenii, *TMC* s-a impus în plan academic devenind o disciplină de studiu fundamentală, cu statut obligatoriu în cadrul învăţământului

universitar şi postuniversitar, implicat în formarea iniţială şi continuă a personalului didactic pentru toate nivelurile sistemului. În învăţământul superior din România, *TMC* a fost inclusă în planul de învăţământ al facultăţilor de specialitate (pedagogie, ştiinţele educaţiei) şi al colegiilor pedagogice universitare (instituţii de învăţământ superior scurt), din 1990, respectiv din 1995.

Problematica specifică teoriei şi metodologiei curriculumului poate fi evidenţiată în raport de două sisteme de referinţă: a) definirea şi analiza conceptului de *curriculum* la nivelul unei noi paradigme de abordare a educaţiei şi instruirii; b) *proiectarea curriculară* a activităţilor de educaţie/instruire, angajate la nivel de sistem şi de proces.

a) În raport cu *primul sistem de referinţă* — definirea şi analiza conceptului de *curriculum* la nivelul unei noi paradigme de abordare a educaţiei şi instruirii — *TMC* presupune valorificarea, într-o perspectivă specifică, a conceptelor promovate şi dezvoltate la nivelul *Teoriei generale a educaţiei* (educaţie — funcţii, structură; conţinuturi, forme; educaţie permanentă, autoeducaţie, educabilitate; sistem de educaţiei — sistem de învăţământ, structura sistemului de învăţământ, managementul sistemului de învăţământ; finalităţile educaţiei — macrostructurale, microstructurale; reforma educaţiei; ştiinţele educaţiei) şi al *Teoriei generale a instruirii* (proces de învăţământ, principii ale procesului de învăţământ; obiective — conţinuturi — metodologie — evaluare a procesului de învăţământ; forme de organizare şi realizare a activităţilor; proiectarea pedagogică). În această accepţie se vorbeşte despre o *teorie curriculară a educaţiei* sau despre o *didactică generală curriculară*, tendinţă care, la polul extrem, merge până la dizolvarea *teoriei generale a educaţiei* şi *a instruirii* în *teoria şi metodologia curriculumului*.

b) În raport cu cel de-al doilea sistem de referinţă — *proiectarea curriculară* — *TMC* presupune definitivarea unor acţiuni complexe de *planificare, realizare şi dezvoltare curriculară* a activităţilor specifice, propuse la nivel de sistem şi de proces. Aceste acţiuni integrate la nivelul *proiectării curriculare* vizează elaborarea celor mai importante *documente curriculare*: strategia generală de dezvoltare a educaţiei şi instruirii pe termen mediu şi lung; planul de învăţământ; programele şi manualele şcolare/universitare, materialele curriculare tip suport şi tip anexă etc.

Problematica specifică TMC, analiza şi dezvoltarea ei, presupune, în acelaşi timp, abordarea următoarelor aspecte: a) definirea pedagogică a conceptului de *curriculum* într-o accepţie şi reprezentare psihosocială generală; b) *originile curriculumului* şi fundamentele sale: socioculturale şi filozofice, epistemologice, psihologice şi pedagogice); c) evoluţia curriculumului, dintr-o perspectivă istorică; d) definirea curriculumului la nivelul unui concept pedagogic fundamental şi operaţional; e) principiile curriculumului construite în termeni de intervenţie educativă subordonată obiectivelor de *formare-dezvoltare* permanentă a elevului: prioritatea acordată nivelului de dezvoltare al elevului; elaborarea situaţiilor de învăţare relevante în plan psihosocial; implicarea elevului în învăţare (autoevaluare, autoinstruire, autoeducaţie „cu modificarea permanentă a schemelor sale cognitive"); stimularea activităţii intensive a elevului *(vezi Diseno Curricular Base. Educacion Secundaria Obligatoria I,* 1989, p.31—34); f) *demersurile curriculare* (bazate pe: reproducere, duplicitate, rezistenţă, ranforsare; deliberare, negociere); g) modalităţile de *abordare curriculară* (birocratică, academică, tehnică, practică); h) domeniile curriculare (mediile curriculare; tipurile curriculare; nivelurile, treptele ciclurile curriculare; ariile curriculare; disciplinele şcolare proiectate curricular); i) proiectarea curriculară (la nivel de strategie generală, la nivelul planului de învăţământ, la nivelul programelor şcolare/universitare; la nivelul activităţilor didactice/educative; curriculumul-proiect, curriculumul-program; pe niveluri ierarhice etc.); j) construcţia curriculumului (modele, activităţi, acţiuni şi operaţii necesare); k) repere şi strategii de elaborare a *curriculumului* (vezi Ungureanu, Dorel, 1999).

Analiza problematicii specifice teoriei şi metodologiei curriculumului permite evidenţierea unor module şi *submodule* de studiu care probează dimensiunea fundamentală a domeniului, particularizată în sfera eficientizării şi a perfecţionării sistemelor de proiectare pedagogică a activităţilor de educaţie/instruire realizabile, îndeosebi, la nivelul procesului de învăţământ.

În cadrul cursului universitar de *TMC* pot fi avansate astfel două mari *module* de studiu: I. Conceptul de curriculum — o nouă modalitate de abordare a problematicii educaţiei şi instruirii; II. Proiectarea curriculară — planificarea, realizarea şi dezvoltarea activităţilor de educaţie/instruire la nivel de sistem şi de proces.

I. Primul *modul* (*Conceptul de curriculum — o nouă modalitate de abordare a problematicii educaţiei şi instruirii*) poate include următoarele *submodule* sau teme de studiu:

· *Definirea curriculumului* dintr-o perspectivă pedagogică generală (o nouă *paradigmă pedagogică* — un nou *model* de abordare a educaţiei/instruirii); un nou tip de *proiect pedagogic* adaptabil la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ;

· *Originile curriculumului*, de natură: socioculturală şi filozofică (fundamentarea finalităţilor educaţiei), epistemologică (evoluţia ştiinţei şi a metodologiei de cercetare ştiinţifică), psihologică (evoluţia teoriilor învăţării), pedagogică (evoluţia teoriei generale a educaţiei şi a instruirii — efectele practice şi metodologice);

· *Evoluţia curriculumului* din *perspectivă socială teoretică* (accent pe reproducere culturală, duplicitate politică, rezistenţă ideologică, multiplicare formativă) şi *practică* (*iniţiere* prin deliberare — negociere *curriculară*; *abordare curriculară*: birocratică — academică — tehnologică — pragmatică ...);

· *Evoluţia curriculumului*, din *perspectivă istorică*: sensul *tradiţional* (plan de studii oficial); sensul *modern* (proiect pedagogic care vizează nu numai conţinuturile instruirii, ci şi experienţele de viaţă ale elevului, care devin prioritare (J.Dewey, 1902), cu evidenţierea importanţei obiectivelor pedagogice — aptitudinile, atitudinile, obiceiurile, formele de cunoaştere (...) — care vor fi numeroase, precise, particularizate"/F.Bobitt, 1918, 1924) şi *postmodern* (stabilirea principiilor *curriculumului*, plecând de la „selectarea şi definirea obiectivelor educaţiei"/R.Tyler, 1949, 1950; angajarea lor la nivel de politică a educaţiei (1960—1970), cu deschidere şi implicaţii în direcţia educaţiei permanente şi a autoeducaţiei/1970—1980 ...);

· *Definirea curriculumului la nivelul unui concept pedagogic fundamental*, promovat în contextul ştiinţelor educaţiei: „proiect educativ care defineşte *scopurile* (...), *activităţile* folosite pentru a atinge aceste scopuri, *metodele* şi instrumentele de *evaluare*" (D'Hainaut, L., 1981), *extins* (include formarea iniţială şi continuă a personalului didactic), *deschis* (spre toate dimensiunile şi formele educaţiei/instruirii) şi angajat *managerial* (abordare globală, optimă, strategică) — vezi Drouin, Anne-Marie, 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993; Husen, T.; Postlethwaite (eds.), 1994; *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, 1998 (...);

· *Principiile generale ale curriculumului*: prioritatea finalităţilor, globalitatea, deschiderea, flexibilitatea, adaptabilitatea multiplă, consistenţa internă şi externă, coerenţa teleologică şi acţională (...);

· *Domeniile curriculare*: *mediile curriculare*, existente la nivelul sistemului social global (*mediile* culturale, ideologice, economice, comunitare etc.) şi la nivelul şcolii (climatul psihosocial extern şi intern); *tipurile curriculare* (*core curriculum*; *curriculum* formal — nonformal — informal; curriculum general — de profil — specializat; *curriculum* obligatoriu — opţional — facultativ; *curriculum* explicit, implicit, ascuns ...); *nivelurile curriculare* (primar — secundar — superior); *treptele curriculare* (pentru: învăţământ preşcolar — primar; învăţământ secundar inferior — superior; învăţământ universitar: scurt — lung — postuniversitar ...); *ciclurile curriculare* (proiectate de regulă în interiorul unei *trepte curriculare*, facilitând trecerea de la o treaptă curriculară la altă treaptă curriculară superioară); *ariile curriculare* (stabilite pe grupuri de discipline, concepute *intra-*, *inter-*, *pluri-* sau chiar *transdisciplinar*); *disciplinele/obiectele* de învăţământ *concepute curricular; core curriculum* (trunchiul comun de cultură generală — valabil la nivelul: planului de învăţământ, programelor şi manualelor şcolare, disciplinei de învăţământ) ...

II. Al doilea *modul* (*Proiectarea curriculară*) poate include următoarele *submodule* sau teme de studiu:

· *Dimensiunile proiectării curriculare*: planificarea curriculară — realizarea curriculară — dezvoltarea curriculară;

· *Nivelurile proiectării curriculare*: a) proiectarea globală (proiectul curricular al planului de învăţământ, proiectul curricular al zonei şcolare; proiectul curricular al unităţii de învăţământ; proiectul curricular al grupei de elevi; proiectul curricular al elevului/*proiect curricular individualizat*); b) proiectarea activităţii cadrului didactic (proiectul curricular al programei şcolare; proiectul curricular pentru planificarea calendaristică a activităţilor/semestrial, anual; proiectul curricular al activităţii — lecţiei, orei de dirigenţie etc.);

· *Principiile proiectării curriculare*: a) orientarea formativă pozitivă în raport cu specificul dimensiunilor şi nivelurilor de referinţă; b) angajarea anticipativ-prospectivă din perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei; c) valorificarea deplină a *trunchiului comun* (*curriculumului de bază*), pe verticala şi orizontala sistemului şi a procesului de învăţământ; d) egalizarea şanselor de reuşită şcolară la toate nivelurile sistemului de învăţământ; e) optimizarea raporturilor între curriculumul *general* obligatoriu şi cel de *profil* şi *specializat*, opţional şi facultativ în funcţie de particularităţile vârstelor psihologice; f) creşterea progresivă a ponderii curriculumului

opţional şi facultativ de la învăţământul obligatoriu la învăţământul postobligatoriu, liceal şi universitar;

· *Elaborarea curriculumului*: a) modele conceptuale (raţional, finalist; procesual; situaţional); b) activităţi curriculare (cercetare, selecţie, interpretare; adaptare, diversificare, perfecţionare ...); c) operaţii curriculare realizabile în raport de: finalităţile educaţiei, domeniile curriculare, documentele curriculare (plan de învăţământ, programele şcolare, manualele şcolare, materialele curriculare — suport şi anexă ...);

· *Criteriile generale de evaluare*: validitatea, fidelitatea, relevanţa, coeziunea, consistenţa, deschiderea, echilibrul, flexibilitatea, continuitatea (...) curriculumului elaborat;

· *Reperele de evaluare* angajate la nivelul unor surse de perfecţionare (adaptare, dezvoltare etc.): conţinuturile cognitive, conţinuturile acţionale (strategiile, deprinderile), conţinuturile atitudinale (atitudini, valori, norme) definite prin obiectivele generale şi specifice (cadru, de referinţă — cu deschidere operaţională);

· *Strategia de dezvoltare curriculară*, aplicabilă la diferite niveluri de referinţă: a) definirea competenţei curriculare a elevului în funcţie de obiectivele generale şi specifice (raportabile la finalităţile macrostructurale); b) derivarea, ierarhizarea, specificarea, operaţionalizarea *obiectivelor*; c) secvenţializarea sarcinilor de instruire/educaţie; d) stabilirea metodologiei de învăţare; e) implicarea tehnicilor de evaluare; f) reluarea *circuitului curricular* prin întărire pozitivă (consolidare, perfecţionare, dezvoltare *curriculară*) sau negativă (corectare, adaptare etc. care va duce la *dezvoltare curriculară*) — vezi Ungureanu, Dorel, 1999, cap. 8—9.

Vezi **Aria curriculară, Ciclul curricular, Curriculum, *Core curriculum*, Proiectarea pedagogică, Ştiinţele educaţiei/pedagogice.**

TEORIILE ÎNVĂŢĂRII

Teoriile învăţării reprezintă acele modele conceptuale care îmbină nivelul ipotezelor cu cel al principiilor în vederea cunoaşterii sistematice a activităţii de învăţare printr-un ansamblu de *afirmaţii ştiinţifice* cu valoare funcţională informativă, explicativă, predictivă, rezumativă, normativă, realizată/realizabilă în diferite variante specifice unor autori sau şcoli de gândire (vezi Neacşu, Ioan, 1990, p.18—22).

Analiza teoriilor învăţării permite evidenţierea a două tendinţe complementare: tendinţa *conexionistă* şi tendinţa *funcţională*.

Teoriile învăţării integrate/integrabile în categoria *tendinţelor conexioniste* „pleacă de la ideea că persoana care învaţă face din acumularea experienţei singura sursă de rezolvare a problemei".

Teoriile învăţării, integrate/integrabile în categoria *tendinţelor funcţionale*, urmăresc „structurarea actuală a problemei".

Ambele tendinţe vizează, în ultimă instanţă, stimularea activităţii de învăţare pe o linie de complementaritate pedagogică. Astfel, „preferinţa pentru ameliorările din trecut nu înseamnă ignorarea totală a structurilor prezente ale problemei, după cum nici preferinţa pentru prezent nu înseamnă ignorarea acumulărilor din trecut" (vezi Hilgard, Ernest; Bower, Gordon, 1974, p.14—17).

Valorificarea celor două tendinţe este implicată la nivelul *celor mai importante teorii ale învăţării*, dezvoltate ca *„sisteme de enunţuri ştiinţifice"*, care stimulează o anumită manieră de selecţionare, proiectare şi realizare a conţinutului programelor şcolare, definind esenţa şi condiţiile de bază ale unor posibile „conversii în modele de instruire" (Neacşu, Ioan, 1990, vezi p.20; 82—105).

a) Teoria condiţionării operante (B.F.Skinner) relevă importanţa factorului de „întărire a comportamentului" *după* obţinerea răspunsului *pozitiv*. Soluţia pedagogică rezultată, *instruirea programată*, devine revoluţionară prin forţa operantă a principiilor avansate: „paşii mici", participarea activă, individualizarea ritmului instruirii, autoreglarea activităţii (vezi Skinner, B. F., 1971).

b) Teoria structuralismului genetic (J.Piaget) elaborează schema psihogenezei operaţiilor intelectuale, într-un echilibru realizabil progresiv între „asimilare" şi „acomodare". Învăţarea implică atingerea unei *structuri* cu trei însuşiri funcţionale (*globalitate, transformare, autoreglare*), raportabile la noţiunea de *geneză* care vizează *perioadele* sau *stadiile de dezvoltare* ale unui sistem. Geneza operaţiilor şi a cunoştinţelor marchează „trecerea unei structuri în alta dar *o trecere formativă* (subl. n.) care conduce de la mai slab la mai tare" (vezi Piaget, Jean, 1965; 1973):

· 6 luni — 2 ani: *inteligenţa senzoriomotorie* (percepţii, mişcări simple);

· 2 — 6/7 ani: *inteligenţa preoperatorie/intuitivă* (reprezentare, limbaj situativ, joc simbolic, gândire preoperatorie);

· 7/8 — 10/11 ani: *inteligenţa operatorie concretă* (operaţii concrete; gândire reversibilă, cu inversări şi reciprocităţi; clasificări; dezvoltări ale limbajului contextual);

· 10/11 — 14/15 ani: *inteligenţa operatorie formală/propoziţională* (operaţii formale/propoziţionale; gândire ipotetică; vizează idei, relaţii verbale, dezvoltarea inteligenţei verbale).

c) Teoria acţiunilor mintale (P.I.Galperin) vizează accelerarea psihogenezei piagetiene printr-o activitate de învăţare care „anticipează dezvoltarea şi o duce după sine" contribuind la modificarea şi chiar la anularea stadiilor. Prin dirijarea instruirii, şcoala formează „acţiuni mintale autentice". Procesul pedagogic, declanşat în acest sens, angajează următoarele trei etape principale (vezi Galperin, P. I. — coordonator, 1975):

· etapa formării *acţiunii materiale* (realizată prin operaţii cu obiectele, gen „două beţişoare plus două beţişoare, egal patru beţişoare");

· etapa formării *acţiunii externe* (realizată cu voce tare, prin limbaj extern);

· etapa formării *acţiunii interne* (realizată prin limbaj intern).

d) Teoria educaţiei intelectuale (J.S.Bruner) corelează ideea accelerării psihogenezei cu organizarea superioară a instruirii care îl face pe cel ce învaţă să depăşească simpla învăţare". Dezvoltarea intelectuală poate atinge stadii superioare, cu performanţe apreciabile la orice vârstă, în măsura în care sunt stăpânite cele trei modele de raportare a copilului/elevului la mediu:

· modelul activ, bazat pe acţiune, pe experienţă reală;

· modelul iconic, bazat pe imagini schematice, pe tehnici speciale de inserare, completare, extrapolare;

· modelul simbolic, bazat pe limbajul conceptual, care depăşeşte calitativ resursele acţiunii şi ale imaginii (vezi Bruner, J. S., 1970; 1973).

e) Teoria condiţiilor învăţării (R.Gagné) stabileşte tipurile cumulativ-ierarhice necesare în activitatea de instruire, în drumul „de la simplu la complex": *învăţarea de semnale — învăţarea stimul-răspuns — învăţarea de lanţuri verbale — învăţarea unor asociaţii verbale — învăţarea prin discriminare — învăţarea de noţiuni — învăţarea de reguli — învăţarea prin rezolvare de probleme* (vezi Gagné, Robert, 1975).

f) Teoria holodinamică a învăţării (R.Titone) completează modelul lui R.Gagné cu şase noi tipuri de învăţare: *învăţarea de atitudini, dispoziţii şi motivaţii; învăţarea de opinii şi convingeri; învăţarea autocontrolului intelectual şi/sau volitiv; învăţarea de capacităţi de selectare şi decizie; învăţarea socială; învăţarea de capacităţi organizatorice, conceptuale sau operativ-finalizabile.* Rezultă o taxonomie raţională, bazată pe: învăţare tactică — învăţare strategică — învăţare egodinamică, toate orientate spre formarea unei *personalităţi deschise* (vezi Titone, R., 1974; Neacşu, Ioan, 1989).

g) Teoria învăţării depline (B.S.Bloom; J.B.Carrol) vizează valorificarea factorilor obiectivi şi subiectivi ai instruirii la niveluri de proiectare capabile să asigure reuşita şcolară a tuturor elevilor. *Factorii obiectivi* sau *externi* vizează *timpul real* disponibilizat pentru reuşita învăţării, pe de o parte, de societate, familie, comunitate, iar pe de altă parte, de profesor, în sensul investiţiei aduse în domeniul calităţii instruirii. Factorii *subiectivi* sau *interni* vizează *aptitudinea de învăţare* a elevului, capacitatea sa de a înţelege instruirea, perseverenţa demonstrată în instruire.

Valorificarea deplină a acestor factori angajează calitatea specială a proiectării, centrată asupra:

· unor sarcini de învăţare care trebuie îndeplinite cel puţin la nivelul înţelegerii depline a mesajului (vezi gradarea competenţelor la B.S.Bloom: achiziţie — înţelegere — aplicare — analiză-sinteză — apreciere critică);

· unor secvenţe de instruire bazate pe respectarea integrală a *timpului real de învăţare* necesar fiecărui elev în mod obiectiv (calitatea instruirii şcolare şi extraşcolare) şi subiectiv (calitatea fondului aptitudinal şi atitudinal al elevului).

Calitatea unui astfel de proiect pedagogic explică următoarea performanţă demonstrată experimental: „ceea ce o persoană poate învăţa pot învăţa aproape toate celelalte persoane (aproximativ 90%) dacă li se asigură condiţii potrivite înainte şi în timpul procesului de însuşire a cunoştinţelor". Aceasta presupune: pregătirea specială a cadrului didactic (folosirea obiectivelor, organizarea unităţilor didactice, aplicarea testelor formative), calitatea materialului didactic (scenarii didactice, teste de evaluare, fişe de: recuperare, dezvoltare, stimulare etc.); consecvenţa aplicării principiilor învăţării depline (instruire în grup, conexiune inversă, cunoaşterea psihopedagogică a fiecărei personalităţi) — vezi *Învăţarea deplină*, 1983, Bunescu, Vasile, 1995.

Interpretarea acestor teorii din perspectivă pedagogică oferă deschiderile metodologice necesare pentru realizarea unui salt calitativ la nivelul proiectării conţinutului procesului de învăţământ.

Astfel, criteriile pedagogice angajate direct sau indirect în cadrul modelelor teoretice evocate orientează procesul de selecţionare a *cunoştinţelor* şi *capacităţilor* cu *valoare formativă maximă* care vizează, în mod

special, *resursele* acestora de: a) interacţiune programate/programabile conform ritmului individual al elevului; b) echilibrare progresivă a raporturilor dintre „asimilare" şi „acomodare", specifice fiecărui stadiu de dezvoltare psihică a elevului; c) stimulare a acţiunii intelectuale în direcţia interiorizării depline a acesteia; d) proiectare didactică adecvată fiecărei vârste, prin intermediul experienţei reale, a imaginilor schematice sau a limbajului simbolic, conceptuale; e) organizare ierarhică a sarcinilor de instruire, orientate în direcţia *rezolvării de probleme* şi de *situaţii-problemă*, prin stimularea creativităţii specifice unei personalităţi deschise; f) valorificare a *timpului real* pe care elevul îl poate destina învăţării, în clasă şi în afara clasei.

Evoluţia teoriilor învăţării, aflate într-un permanent dialog, sugerează liniile de cercetare fundamentală a problemelor cu care se confruntă specialiştii în proiectarea instruirii: a) valorificarea deplină a funcţiilor formative ale cunoştinţelor şi capacităţilor programate (pre)şcolar/universitar, în plan referenţial, explicativ, comprehensiv, praxiologic, prescriptiv, normativ, predictiv; b) transformarea „teoriilor" în modele de instruire sau de tehnologie didactică, semnificative în planul activităţii de *predare-învăţare-evaluare* (vezi Neacşu, Ioan, 1990, p.20—22; 84, 85; Matei, N.,C., 1995, p.11—149); c) orientarea acţiunilor didactice spre acele structuri operaţionale care dezvoltă, în egală măsură, experienţa şi creativitatea de învăţare a elevului dar şi a profesorului (vezi Radu, Ion; Ionescu, Miron, 1987).

TESTELE PEDAGOGICE

Testele pedagogice „desemnează, în general, *testele de cunoştinţe* care sunt probe standardizate utilizate, în procesele de instruire, pentru a măsura progresele sau dificultăţile din activitatea de învăţare" (De Landsheere, Gilbert, 1992, p.309).

Obiectivele testelor pedagogice vizează măsurarea cunoştinţelor şi a capacităţilor fundamentale proiectate în cadrul programelor şcolare. Această acţiune presupune implicit aprecierea gradului de *înţelegere, aplicare, analiză şi sinteză* a informaţiei, dobândită într-o anumită perioadă de timp determinată, într-un domeniu al cunoaşterii generale, de profil, de specialitate/profesionale.

Interpretarea testelor pedagogice ca *teste de cunoştinţe* angajează o anumită concepţie de elaborare a probelor special pentru a permite „fie un pronostic al reuşitei, fie un inventar al situaţiei sau al achiziţiei, fie un diagnostic, localizând o dificultate şi, eventual indicând sursa". În această accepţie testele pedagogice pot fi definite ca *teste de prognoză, teste de achiziţii, teste de diagnoză*, aplicabile în calitate de *teste de cunoştinţe instrumentale* sau de *teste de cunoştinţe profesionale* (idem, vezi p.300, 301).

Clasificarea testelor pedagogice, angajate în cunoaşterea fondului *informativ-formativ* dobândit de elev/student în cadrul activităţii didactice/educative, presupune deosebirea acestora de *testele docimologice*, folosite doar la concursuri, examene, acţiuni de promovare a cadrelor. Testele pedagogice au o arie de aplicabilitate mai largă, extinsă la scara întregului proces de învăţământ.

În această accepţie testele pedagogice pot fi clasificate în funcţie de două criterii complementare: a) criteriul obiectivului operaţional prioritar: *teste de sondaj iniţial* (aplicate la începutul trimestrului, anului, ciclului şcolar); *teste pentru anumite teme, capitole* (aplicate după parcurgerea anumitelor teme, capitole); *teste de sinteză* (aplicabile la sfârşitul anului şcolar, după parcurgerea tuturor temelor, inclusiv a temelor de sinteză); b) criteriul metodologiei angajate prioritar: *teste de lucru* sau *de simulare*; *teste bazate* preponderent *pe memorie* sau *pe gândire*; *teste cu răspunsuri standardizate* sau *deschise* (vezi Holban, Ion, 1995).

TIMPUL ŞCOLAR

Timpul şcolar reprezintă o resursă pedagogică de natură materială angajată la nivelul sistemului de învăţământ prin intermediul unor variabile complementare pe verticala şi orizontala acestuia: *anul şcolar/universitar — săptămâna şcolară/universitară — ziua şcolară/universitară*.

Complexitatea acestei resurse reflectă interacţiunea variabilelor evocate, interacţiune de natură *pedagogică* (vezi importanţa formativă a timpului de instruire formală) — *psihologică* (vezi valorificarea proceselor intelectuale în raport cu ritmul de învăţare adoptat) — *economică* (vezi organizarea timpului de învăţare în raport cu timpul cotidian disponibil) — *medicală* (vezi respectarea cerinţelor de igienă şcolară/a învăţării) — *socială* (vezi înţelegerea timpului şcolar ca parte a timpului social) — vezi Mialaret, Gaston, 1991, p.330—344.

Organizarea anului de învăţământ presupune identificarea unor „date obiective" — care vizează numărul de ore prevăzute pe an şcolar/universitar, trimestru/semestru şcolar/universitar, săptămână şcolară/universitară — dar şi a unor „date corelate" la nivelul

raportului dintre structura anului şcolar şi structura vieţii sociale (vezi problematica timpului liber, timpului real de învăţare etc.).

Optimizarea acestor *„date"* influenţează pozitiv asupra gradului de organizare eficientă a activităţii de învăţare a elevilor în mediul şcolar şi extraşcolar, care asigură creşterea randamentului intelectual în condiţii de reducere a oboselii fizice şi psihice şi de creştere a timpului real destinat (auto)instruirii-(auto)educaţiei.

Organizarea săptămânii şcolare presupune respectarea timpului social afirmat ca urmare a progresului economic, care permite integrarea şi participarea elevului/studentului în viaţa de familie. În această perspectivă sistemele moderne de învăţământ confirmă existenţa săptămânii şcolare/universitare de 5 zile, deschisă spre diferite proiecte de organizare a timpului de educaţie/instruire nonformală, care include şi perioada intensivă necesară pentru realizarea unui studiu individual eficient.

Optimizarea acestui timp asigură realizarea unei activităţi de învăţare ritmică, în condiţiile îmbinării tuturor formelor de instruire şi valorificării tuturor dimensiunilor educaţiei, în spaţiul şcolar şi extraşcolar.

Organizarea zilei şcolare/universitare presupune asigurarea unui *raport optim* între *timpul instruirii formale* şi cel al *instruirii nonformale*, necesar atât pentru realizarea sarcinilor de învăţare cât şi pentru recuperarea şi regenerarea energiilor interne, în contextul unor activităţi recreative de tip intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic/sportiv.

Valorificarea timpului pedagogic presupune respectarea următoarelor principii metodologice aplicabile la nivelul tuturor variabilelor implicate: a) repartizarea duratei rezervată fiecărei discipline de studiu în funcţie de obiectivele pedagogice specifice adoptate la nivelul programelor şcolare; b) divizarea materiei în *unităţi didactice* raportabile la *unităţi de timp*; c) alternarea activităţilor şcolare cu obiective prioritar intelectuale cu cele cu obiective prioritar morale, tehnologice, estetice, psihofizice şi a activităţilor de instruire formală cu cele de instruire nonformală; d) definitivarea orarului şcolar în funcţie de interesele şi posibilităţile reale ale elevului, obiectivate în condiţiile concrete ale şcolii şi ale disciplinelor de studiu; e) realizarea unui cadru de planificare riguros şi coerent din perspectiva corelaţiei necesare între profesor şi elev; f) valorificarea tuturor resurselor pedagogice existente la nivelul organizaţiei şcolare în condiţii specifice unei culturi informatizate (vezi importanţa folosirii calculatorului).

TRUNCHIUL COMUN DE CULTURĂ GENERALĂ

Trunchiul comun de cultură generală reprezintă *nucleul de bază* al unei programe de educaţie/instruire, definit la nivelul teoriei proiectării pedagogice (şi) prin termenul de *curriculum nuclear* sau de *core curriculum* (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.71, 72).

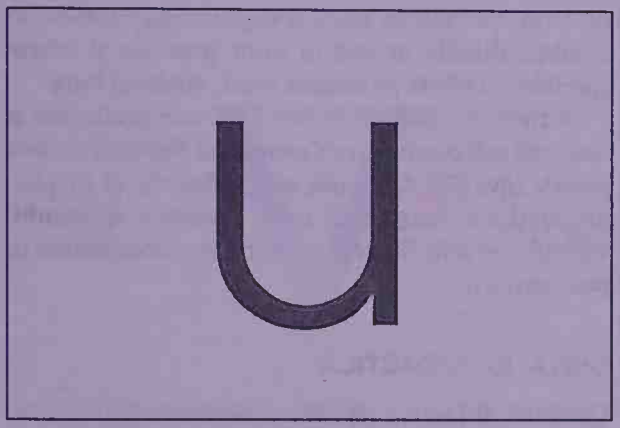
Evoluţia conceptului de trunchi comun de cultură generală angajează trei momente semnificative pentru activitatea de proiectare pedagogică şi socială a conţinutului instruirii.

1) Momentul conceperii *trunchiului comun* ca *nucleu de bază al programei* şcolare în spiritul „revoluţiei coperniciene" lansată de John Dewey la începutul sec. XX, în termenii unui nou raport între „copil şi curriculum (vezi Dewey, John, 1902). Din această perspectivă *trunchiul comun de cultură generală* reprezintă: a) „aspectul cel mai important care trebuie reperat în orice programă şcolară pentru dezvoltarea fiecărui elev"; b) „conţinutul de bază/fundamental în jurul cărora achiziţiile noi vin să se articuleze"; c) zona de „curriculum nuclear" care permite adaptarea procesului de educaţie/instruire la cerinţele elevului şi ale mediului aflate în continuă schimbare (vezi De Landsheere, Gilbert, 1992, p.71—72).

2) Momentul conceperii *trunchiului comun* ca *nucleu de bază al planului de învăţământ* în spiritul reformelor pedagogice globale lansate, mai ales, după 1960—1970, care vizează: a) alegerea disciplinelor de bază/cultură generală centrate asupra a „ceea ce orice elev trebuie să înveţe oricare ar fi orientarea lui"; b) prelungirea şcolii de bază/de cultură generală, concepută ca „şcoală unică", necesară din punct de vedere pedagogic şi social pentru „a evita o explozie prematură a filierelor şcolare şi profesionale" (vezi *Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives*, 1980; De Landsheere, Gilbert, 1992, p.72).

3) Momentul conceperii *trunchiului comun* ca *nucleu de bază* la nivelul unei „cetăţi educative" care vizează: a) articularea tuturor formelor de educaţie/instruire *formală-nonformală-informală* pe verticala şi orizontala sistemului; angajarea experienţei de viaţă a celui educat, trecută, prezentă şi viitoare, în structura de funcţionare a oricărei *programe curriculare*; c) definitivarea fondului de cunoştinţe, capacităţi, atitudini, valori, apreciate ca necesare pentru orice membru al societăţii („nucleul competenţelor sociale") şi pentru orice grup de profesii („nucleul competenţelor de profil", „nucleul competenţelor profesionale") — vezi Faure, Edgar şi colab. 1974; Decker, Walker, F.; Solties, Johnes, F., Soltis, 1986; De Landsheere, Gilbert, 1992, p.72.

Vezi **Cultura generală, Curriculum.**



UNESCO

UNESCO (*Organizaţia Naţiunilor Unite pentru Educaţie, Ştiinţă şi Cultură*) reprezintă un organism de specialitate înfiinţat de *ONU*, în 1946, cu sediul la Paris.

Istoria UNESCO are un început (Londra, 16 noiembrie 1945, adoptarea Constituţiei UNESCO la Conferinţa de constituire a UNESCO), o sferă de referinţă (educaţie-ştiinţă-cultură) şi trei orientări prioritare (eliminarea conflictelor — promovarea democraţiei — dezvoltarea umană).

Evoluţia UNESCO înregistrează fenomenul creşterii numărului ţărilor membre. După transformările geopolitice realizate după 1990, UNESCO are peste 180 de membri, din toate continentele lumii. Activităţile propuse consemnează câteva momente semnificative:

· anul 1970, decretat *Anul Internaţional al Educaţiei*: delimitarea sensului de evoluţie al activităţii umane — *formarea-dezvoltarea* permanentă (vezi *cartea-manifest* a lui Paul Lengrand, *Introducere în educaţia permanentă*);

· anul 1972: proiectarea unei *Cetăţi educative*, în cunoscutul Raport elaborat sub redacţia lui Edgar Faure, intitulat *„A învăţa să fii"*;

· anul 1988: lansarea Deceniului Mondial al Dezvoltării Culturale, premisă şi produs al educaţiei de calitate;

· anul 1990: adoptarea *Declaraţiei mondiale asupra educaţiei pentru toţi*, adoptată la Conferinţa Mondială a Educaţiei, organizată în Thailanda;

· anul 1991: definirea „axelor" care anticipează dezvoltarea educaţiei în mileniul III, în Raportul mondial asupra educaţiei;

· anul 1995: asumarea unei atitudini faţă de „revoluţia informaţională" orientată pedagogic prin: capacitatea de „a produce, a trata, a stoca şi a utiliza raţional informaţia"; capacitatea politicilor educaţionale de a preîntâmpina şi elimina pericolele sociale majore, rezultate din „amplificarea dezechilibrelor şi a excluderilor".

Activitatea UNESCO este, în esenţă, o activitate de propagandă ştiinţifică, educaţională, culturală a cunoaşterii umane. De remarcat tensiunea morală a problemelor lansate:

a) dezvoltarea prin educaţie şi cultură, factori şi indicatori ai progresului social, ca nivel de pornire (vezi exemplul Japoniei, după 1945, şi al „dragonilor Asiei", după 1960—1970), ca stimulent al calităţii vieţii (vezi rolul învăţării sociale), ca mijloc de depăşire a crizelor generale care sunt şi educaţionale;

b) deschiderea tuturor dimensiunilor educaţiei (intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică) şi a formelor educaţiei (formală, nonformală, informală) în direcţia „noilor educaţii" (educaţia: ecologică, demografică, democratică, sanitară modernă, pentru schimbare, prin mass-media);

c) proiectarea curriculară a instruirii care asigură saltul: de la „a învăţa pentru a şti" la „a învăţa pentru a acţiona"; de la triada „cunoştinţe-priceperi-atitudini" la triada „atitudini-strategii-cunoştinţe";

d) elaborarea metodologiei de proiectare a reformelor şcolare, realizate mai ales după 1970, prin ierarhizarea următoarelor acţiuni: definirea concepţiei filozofice şi pedagogice despre reformă; stabilirea priorităţilor reformei la nivel de decizie politică; definitivarea programelor de reformă, pe domenii, compartimente, zone; aplicarea programelor de reformă în *unităţi-pilot*; ajustarea programelor în funcţie de rezultate şi de reacţia beneficiarilor (vezi Văideanu, George, 1996).

Programele UNESCO reprezintă tipuri de reacţii globale, zonale, naţionale, instituţionale şi diplomatice la problemele lumii contemporane. Aceste probleme rezumă noi întrebări şi răspunsuri, noi raţionamente şi noi sensibilităţi în raport de mediul înconjurător, de valorificarea ştiinţei şi tehnologiei, de sensul schimbărilor sociale, de miza confruntării, de şansa colaborării, de emergenţa cunoştinţelor în epoca revoluţiilor informaţionale.

Aceste programe angajează răspunderi şi soluţii de ordin pedagogic susţinute de experţi şi consultanţi specializaţi în activităţi conceptuale şi operaţionale realizate, mai ales, în domeniul proiectării curriculare, planificării educaţiei, inovării sistemelor de învăţământ.

UNICEF

UNICEF (*United Nation Children's Fond*) este un organism al *ONU*, înfiinţat în anul 1946 „pentru a răspunde nevoilor urgente ale copiilor care au avut de suferit în urma celui de-al doilea război mondial". Rolul său a fost extins treptat având în vedere, mai ales, copiii săraci din ţările în curs de dezvoltare" şi problemele grave care apar, de regulă, în urma unor calamităţi naturale şi sociale (vezi *A la decouverte de l'UNICEF*, 1994).

Obiectivele fundamentale asumate la nivel de UNICEF vizează activitatea de ajutorare şi de protecţie socială a copilului realizată în acord cu *Convenţia cu privire la dreptul copiilor* adoptată de *ONU* în 1989 (ratificată de 166 de ţări în 1994). Acest document este considerat „un tratat revoluţionar care înlătură frontierele pentru a îngloba şi legitima nevoile copiilor (sănătate, educaţie, asistenţă socială etc.) şi a oferi o bază juridică şi morală necesară pentru binele acestora". Astfel, în deciziile de politică socială şi educaţională ale oricărui stat *interesul superior al copilului trebuie să fie considerat primordial* (idem).

Organizarea UNICEF este realizată pe zone geografice în vederea planificării adecvate a activităţilor propuse conform cerinţelor şi condiţiilor particulare existente. Rolul esenţial revine *Comitetelor Naţionale* preocupate permanent de identificarea nevoilor copiilor pentru valorificarea energiilor şi competenţelor individuale, familiale, comunitare, guvernamentale şi nonguvernamentale în vederea satisfacerii acestor la nivelul unor drepturi umane fundamentale.

Acţiunile pedagogice iniţiate de UNICEF angajează un amplu program realizat sub genericul *„Educaţia pentru toţi"*, program necesar în condiţiile în care „un sfert din populaţia mondială nu ştie să scrie şi să citească, iar milioane de copii nu frecventează şcoală sau o abandonează prematur, sub diferite presiuni economice, familiale sau sociale" (idem). Soluţiile propuse în contextul unei politici educaţionale realizată de UNESCO vizează: reorientarea educaţiei la nivelul unui factor autentic de dezvoltare a personalităţii şi a societăţii; formarea adecvată a profesorilor; asigurarea gratuităţii şi obligativităţii învăţământului de bază; protejarea reală a copiilor care trăiesc în condiţii dificile în cadrul unor proiecte şi oferte speciale, cu efecte pe termen scurt, mediu şi lung.

Activitatea UNICEF în România este proiectată şi realizată sub conducerea *Comitetului Naţional Român pentru UNICEF*. Acţiunile sale, eficiente şi în plan internaţional, angajează toate resursele sistemului valorificate prin filierele organizate şi coordonate în plan teritorial.

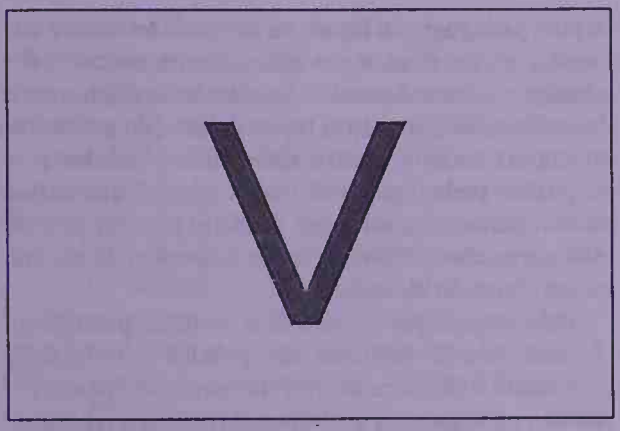
UNITATEA DIDACTICĂ

Unitatea didactică reprezintă secvenţa de instruire, relativ autonomă, rezultată în urma divizării conţinutului unei discipline de învăţământ în vederea facilitării activităţii de învăţare.

Funcţia unităţii didactice/de instruire este relevantă la nivelul activităţii de învăţare, angajând procesul de asimilare rapidă a conţinutului proiectat în contextul unui „lanţ de informaţii" care stimulează asigurarea saltului de la cunoaşterea simplă la cunoaşterea bazată pe înţelegere.

Structura unităţii didactice/de instruire include „un ansamblu de informaţii, deprinderi, priceperi, operaţii etc. ce se cer realizate printr-o temă dată" (*Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.467, 468). Relaţiile dintre aceste elemente, proiectate la nivelul interdependenţei necesare între latura teoretică şi latura aplicativă a învăţării, conferă unităţii didactice coerenţă şi consistenţă pedagogică.

Valorificarea unităţilor didactice este posibilă în diferite contexte de proiectare pedagogică a unor conţinuturi *disciplinare*, *intradisciplinare* sau chiar *transdisciplinare*. Operaţionalizarea lor la nivelul activităţii didactice (lecţiei) permite ierarhizarea acţiunilor de *predare-învăţare-evaluare* conform operaţiilor de divizare pedagogică a conţinutului instruirii propuse în contextul programei şcolare sau prin iniţiativa fiecărui profesor. Aceste operaţii „presupun o bună cunoaştere a ceea ce urmează a fi învăţat; a celor ce învaţă; a condiţiilor în care se produce învăţarea" (idem, p.468).



VALORILE PEDAGOGICE

Valorile pedagogice reprezintă acele *structuri axiologice* angajate la nivelul *finalităţilor* (macrostructurale-microstructurale) şi al *strategiilor* (principiilor-metodelor) educaţiei, determinate în contextul raporturilor de determinare teleologică existente între sistemul social — sistemul de educaţie — sistemul de învăţământ — procesul de învăţământ. Aceste *valori pedagogice fundamentale* asigură, în ultimă instanţă, stabilitatea conţinuturilor generale ale educaţiei care reflectă dimensiunile obiective ale activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii umane, fiind exprimate prin: *norma etică* (în cazul educaţiei morale); *adevărul ştiinţei* (în cazul educaţiei intelectuale); *aplicabilitatea ştiinţei* (în cazul educaţiei tehnologice); *frumosul* (în cazul educaţiei estetice); *sănătatea* (în cazul educaţiei fizice).

Evoluţia valorilor pedagogice reflectă dimensiunea modelelor culturale afirmate la scară socială. Modelul culturii *clasice* stimulează idealul unei personalităţi echilibrate prin integrarea valorilor pedagogice de: *bine — frumos — adevăr — sacralitate — credinţă — onoare*. Modelul culturii *moderne* stimulează idealul unei personalităţi complexe şi eficiente în plan social prin angajarea valorilor de *legalitate — libertate — egalitate — solidaritate*. Modelul culturii *postmoderne* stimulează idealul unei personalităţi creative prin angajarea valorilor specifice unei activităţi inovatoare şi autonome.

Valorile pedagogice angajate la nivelul finalităţilor educaţiei intervin în plan: a) macrostructural: *idealul educaţiei* (personalitatea armonioasă, personalitatea complexă, personalitatea inovatoare); *scopurile educaţiei* (umanizare, eficientizare, democratizare, informatizare); b) microstructural: *obiective pedagogice generale* (învăţare reproductivă-învăţare inovatoare; politehnizare-politizare-culturalizare; informare-formare; creştere-dezvoltare etc.).

Valorile pedagogice angajate la nivelul strategiilor instruirii intervin în cadrul procesului de proiectare a activităţii didactice/educative în sensul *activizării, individualizării*/diferenţierii, *sistematizării, esenţializării, interacţiunii* teorie-practică, *interdependenţei* între cunoaşterea intuitivă şi cunoaşterea logică, *autoreglării* etc.

Valorile pedagogice, definite la nivel general, vizează elementele macrostructurale constante care asigură funcţionalitatea sistemului de educaţie, perfectibilă în timp şi spaţiu. Ele sunt plasate la limita de interacţiune dintre societate-cultură-educaţie, care trasează: o linie de filozofie a educaţiei, orientată spre „reflecţia pedagogică" asupra condiţiei şcolii şi învăţământului; o linie de psihologie a educaţiei, centrată asupra resurselor superioare de realizare a personalităţii umane; o linie de sociologie a educaţiei, centrată asupra „culturii şcolare corespunzătoare"; o linie de politică a educaţiei, orientată spre rezolvarea tensiunii dintre „acceptarea normativă" şi realizarea efectivă a valorilor (Reboul, Olivier, 1992).

Desfăşurate pe „o zonă prioritară", plină de „dificultăţi conjugate", valorile pedagogice solicită întotdeauna „o mărire a mijloacelor umane şi materiale", care trebuie, însă, subordonate permanent finalităţilor şi principiilor asumate la nivel de politică educaţională şi şcolară/universitară.

În această accepţie, valorile pedagogice susţin responsabilitatea politică a finalităţilor educaţiei care orientează, de exemplu, capacitatea şcolii de a prelungi, a reduce sau a eradica inegalitatea socială într-un „spaţiu de justiţie" sau de injustiţie (pedagogică şi socială). Ele determină astfel calitatea obiectivelor şcolare/universitare care încurajează reuşita generalizată sau preferenţială, calificarea complexă sau îngustă, integrarea civică realizabilă în termeni de deschidere sau de reproducere socială (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994).

Valorile pedagogice susţin, pe de altă parte, principiile care orientează proiectarea şi realizarea sistemelor şi a proceselor de învăţământ, care pot fi concepute, de exemplu, în diferite variante, strategice şi tactice, de centralizare sau descentralizare, de dirijism sau liberalism, de birocratizare sau informatizare, de conducere administrativă sau managerială etc.

Valorile pedagogice, deschise în plan operaţional vizează elementele, macrostructurale şi microstructurale, *constante,* care asigură funcţionalitatea socială a sistemului şi a procesului de învăţământ.

Valorile pedagogice, excedentare în cazul educaţiei şi al învăţământului, „sunt esenţiale în ceea ce priveşte opţiunile şi deciziile" legate de evoluţia activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii. Saltul de la cunoştinţa ştiinţifică iniţială, „element esenţial al oricărei dezvoltări intelectuale a elevilor/studenţilor etc.", la cunoştinţa pedagogică presupune medierea valorilor educative, formative, care reflectă: a) preferinţele subiective dar şi adevărurile obiective „de bine, adevăr, frumos" înţelese ca „realităţi cosmice care participă la natura lucrurilor"; b) normele, „absolute şi eterne" influenţabile însă, în diferite situaţii istorice, „de noile religii, descoperiri ştiinţifice, progrese tehnologice sau evoluţii ale învăţământului"; c) ierarhiile finalităţilor, realizate prin „clasificări riguroase", efectuate special pentru a determina orientările „capitale, în fapt, pentru om, în raport cu altele pe care el — sau alţii — pretind să le pună în prim plan", în mod artificial (vezi Kneller, George, F., 1974, p.40—41; 57—62).

Valorile pedagogice devin astfel operaţionale, dincolo de indivizibilitatea epistemică şi etică, a idealului şi a scopurilor educaţionale. Ele determină, în practica socială şi didactică, a sistemului şi a procesului de învăţământ, coerenţa şi consecvenţa acţiunilor pedagogice implicate, direct şi indirect, în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane, *la nivel: subiectiv:* ca dimensiune individuală, variabilă, a sensibilităţii şi a aspiraţiei fiinţei umane; *obiectiv*: ca dimensiune generală, stabilă, a raţionalităţii sociale a personalităţii umane (vezi *Dictionnaire de la philosophie*, 1995, p.289).

Valorile pedagogice, aflate la baza finalităţilor educaţiei, asigură o triplă perspectivă de analiză a acţiunilor declanşate la nivel de sistem şi de proces: a) o perspectivă subiectivă (necesară pentru dinamizarea afectivă, şi motivaţională a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane); b) o perspectivă obiectivă (necesară pentru eficientizarea pragmatică şi realistă a activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane); c) o perspectivă transcedentală (necesară pentru depăşirea situaţiei actuale existente la un anumit moment dat, în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane).

Fundamentarea finalităţilor educaţiei angajează acţiunea unor valori culturale deschise în raport cu informaţiile stabile provenite din ştiinţă, tehnologie, artă, morală, religie, politică etc. Ele devin dinamice în plan pedagogic, în raport cu cerinţele formative ale fiecărei etape şi vârste a educaţiei. Activitatea de educaţie evoluează astfel în funcţie de un dublu reper de ordin axiologic: a) un reper politic (de politică a educaţiei) necesar pentru elaborarea idealului şi a scopurilor pedagogice valabile la nivelul sistemului de învăţământ; b) un reper didactic necesar pentru elaborarea obiectivelor generale şi specifice la nivelul procesului de învăţământ.

Valorile pedagogice reflectă o realitate potenţială, virtuală, ideală. Acţiunea lor, politică şi didactică, „înseamnă a delibera asupra traiectului de parcurs". Aceasta presupune „a introduce în realitatea educaţională o serie de variabile noi care (auto)reglează acţiunea înspre finalităţile propuse" sub formă de *ideal — scopuri — obiective* pedagogice (vezi Cucoş, Constantin, 1996, p.73, 74).

Vezi **Finalităţile educaţiei, Strategia pedagogică.**

VÂRSTA ŞCOLARĂ

Vârsta şcolară reprezintă perioada în care copilul, preadolescentul şi adolescentul este integrat în activităţile specifice organizate în cadrul procesului de instruire, prin rolul de elev asumat la nivelul sistemului de învăţământ, de regulă, între vârsta de 6 — 18(19) ani.

Analiza pedagogică a conceptului de vârstă şcolară presupune raportarea acestuia la *noţiunile operaţionale* de:

· *vârstă de şcolarizare*, care vizează momentul integrării copilului în mediul şcolar, instituţionalizat, de regulă, în sistemele moderne de învăţământ la o vârstă situată între 5—7 ani;

· *vârstă biologică*, demonstrată prin armonizarea evoluţiei unui individ la nivelul interacţiunii acesteia cu vârsta cronologică (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.474);

· *vârstă intelectuală*, „care trece prin 5 stadii bine definite": a) stadiul senzoriomotoriu, dominat de percepţii fragmentare (0—2 ani); b) stadiul preoperator „dominat de o optică egocentrică şi antropomorfică" (2—4 ani); c) stadiul intuitiv, dominat de acţiuni reprezentate foarte clar (4—7 ani); d) stadiul operaţiilor concrete, dominat de o gândire legată încă de concret (8—11 ani); e) stadiul operaţiilor formale, dominat treptat de capacitatea de abstractizare a elevului realizabilă în diferite domenii ale cunoaşterii (12—14 ani) — vezi *Dicţionar de psihologie*, coordonator, Schiopu, Ursula, 1997, p.659);

· *vârstă psihologică*, înţeleasă ca „perioadă a dezvoltării caracterizată printr-un ansamblu de trăsături coerente şi structurale care constituie o mentalitate globală tipică şi consistentă", reprezentativă la nivelul următoarelor stadii: a) copilul mic (0—1 an); b) prima copilărie, antepreşcolarul (1—3 ani); c) a două copilărie, preşcolarul (3—6 ani); d) a treia copilărie, şcolarul mic (6—10 ani); e) pubertatea sau perioada şcolarului mijlociu/preadolescentul (11—14 ani); f) adolescenţa sau perioada şcolarului mare/adolescentul (14—20 ani); g) adolescenţa prelungită (20—24 ani); h) tinereţea (24—35 ani); i) maturitatea (35—65 ani); j) bătrâneţea (65 ani — până la moarte) — idem, vezi, p.658.

În perspectivă pedagogică, vârsta şcolară exprimă gradul de dezvoltare generală a personalităţii elevului obiectivat în cadrul nivelurilor, treptelor şi a ciclurilor de învăţământ. Proiectarea şi organizarea acestora vizează optimizarea activităţii de instruire la scara întregului proces de învăţământ.

Reformele sistemelor de învăţământ, realizate în ultimele decenii, confirmă o nouă structură de organizare a nivelurilor/treptelor şcolare care funcţionează, de regulă, în formula *„6 — 3 — 3"* (învăţământ primar de 6 ani, 6—12 ani; învăţământ secundar inferior de 3 ani, 12—16 ani; învăţământ secundar superior/liceal de 3 ani, 16—19 ani) — vezi *Reforma educaţiei/ învăţământului*; *Sistemul de învăţământ*.

Structură *„6—3—3"* reflectă o nouă înţelegere a raportului dintre vârsta şcolară şi vârsta psihologică, între treptele şcolare şi stadiile psihologice (în general, ale dezvoltării intelectuale în mod special). Ea propune depăşirea fazei critice — intensificată, de regulă, la trecerea de la un stadiu psihologic al alt stadiu psihologic — în interiorul aceluiaşi nivel şcolar sau treaptă şcolară (*vezi* trecerea de la stadiul operaţiilor concrete la stadiul operaţiilor formale, realizată în interiorul nivelului primar; trecerea de la preadolescenţă la adolescenţă realizată în interiorul treptei învăţământului secundar inferior). Este evitată astfel dublarea crizei de adaptare şcolară, care apare la trecerea la o nouă treaptă şcolară cu o criză de adaptare psihologică, specifică momentului de trecere la un nou stadiu de dezvoltare psihologică (sau intelectuală).

VOCAŢIA PEDAGOGICĂ

Vocaţia pedagogică reprezintă tendinţa internă de manifestare a unei personalităţi obiectivată prin aptitudinea acesteia de a proiecta şi de a realiza activităţi de educaţie/instruire la standarde de performanţă superioare.

Cauzele profunde care susţin vocaţii pedagogice vizează structura de bază a personalităţii, de natură cognitivă şi afectiv-motivaţională, care implică şi zona inconştientului „care presează literalmente *subiectul* să aleagă o anumită activitate mai mult decât alta". (*Dictionnaire de la psychologie*, 1995, p.272).

Aceste cauze au „la bază un ansamblu de *predispoziţii* şi *aptitudini* puternic integrat" care asigură canalizarea talentului pedagogic în cadrul unei activităţi prioritar formative, la nivelul corelaţiei dintre *subiectul* şi *obiectul* educaţiei (vezi *Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.475).

Valorificarea vocaţiei pedagogice angajează atât dezvoltarea generală a personalităţii, realizabilă în sensul educaţiei permanente, cât şi capacitatea acesteia de integrare socioprofesională, optimizată, de regulă în perioada tinereţii la nivelul unor activităţi didactice/ educative care solicită o pregătire de tip universitar.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Z

ZIUA ŞCOLARĂ

Ziua şcolară reprezintă o dimensiune a resursei pedagogice temporale care include programul de instruire/educaţie formală al elevului planificat conform orarului şcolar, respectând regulile generale de proiectare şi de igienă a învăţării.

Durata medie a zilei şcolare este instituţionalizată în sistemele moderne de învăţământ la un număr de 4—6 ore, în condiţiile unei săptămâni cu un program de instruire/educaţie formală, stabilizat de regulă la 5 zile (luni—vineri). Această durată medie are în vedere ofertele reale sau virtuale de educaţie/instruire nonformală deschise inclusiv în direcţia proiectării eficiente a studiului individual.

Organizarea zilei şcolare/universitare presupune asigurarea unui *raport optim* între *timpul instruirii formale* şi cel al *instruirii nonformale*, necesar atât pentru realizarea sarcinilor de învăţare cât şi pentru recuperarea şi regenerarea energiilor interne, în contextul unor activităţi recreative de tip intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic/sportiv.

Aprecierea zilei şcolare din perspectiva proiectării pedagogice depinde de capacitatea managerială a oricărui educator de cunoaştere exactă şi de valorificare optimă a raportului dintre *munca elevului la şcoală* şi *munca elevului* acasă (vezi Mialaret, Gaston, 1991, p.336).

ZONA ŞCOLARĂ

Zona şcolară reprezintă acel sector din mediul rural sau urban care include sau poate include un imobil sau mai multe imobile destinate special pentru realizarea activităţii de educaţie/instruire în condiţii optime (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p.1431—1432).

Organizarea unor zone şcolare de referinţă presupune „aplicarea unui proiect de educaţie prioritară recunoscut în mod necesar şi urgent pentru a favoriza reuşita şcolară". Criteriile anagajate la nivel de decizie politică/de politică a educaţiei respectă particularităţile instituţiei şcolare adaptabile la condiţiile comunităţii educative teritoriale şi locale (economice, demografice, pedagogice/rata întârzierilor şcolare, rata abandonului şcolar etc.).

Zonarea şcolară implică un anumit „mod de aşezare în teritoriu a reţelei unităţilor de învăţământ de diferite grade" (*Dicţionar de pedagogie*, 1979, p.480). Această acţiune, tipică procesului de planificare calitativă a educaţiei, este realizabilă în funcţie de două principii operaţionale: principiul circumscripţiilor şcolare — principiul opţiunilor şcolare.

În condiţiile învăţământului general cele două principii sunt aplicate în mod independent sau complementar conform mecanismelor de decizie asumate la nivel de politică a educaţiei în plan central, teritorial şi local. Angajarea principiului opţiunilor şcolare exercitate de reprezentanţii comunităţilor locale, în general, de părinţi şi chiar de elevi, în mod special, creează o emulaţie pedagogică efectivă care stimulează competiţia dintre instituţiile şcolare aflate într-o anumită localitate sau zonă teritorială. Aplicarea necondiţionată a acestui principiu poate genera însă şi anumite disfuncţionalităţi sociale, legate, mai ales, de valorificarea ineficientă a resurselor pedagogice existente la scara sistemului de învăţământ, în plan teritorial şi local.

În condiţiile învăţământului liceal aplicarea celor două principii depinde de structura de funcţionare a învăţământului secundar, adoptată la nivel de politică a educaţiei. Multiplicarea profilurilor/specializărilor, pe baza unor criterii prioritar economice, blochează posibilitatea aplicării principiului circumscripţiilor şcolare prin avansarea unor oferte de instruire diferenţiate calitativ care întreţin (re)sursele de inegalitate socială şi pedagogică, în contextul unei politici educaţionale dirijiste. Generalizarea liceului sau organizarea sa pe câteva *profiluri de studii/cunoaştere*, pe baza unor criterii prioritar psihopedagogice, creează posibilitatea aplicării principiului circumscripţiilor şcolare. Acest principiu asigură egalizarea ofertei de educaţie/instruire de calitate care poate satisface, pe diferite circuite curriculare (comune-diferenţiate; centrale-locale) opţiunile virtuale ale elevilor, familiei, comunităţii (realizabile inclusiv *în cazul unor şcoli profesionale* organizate, de regulă, pe baza unor relaţii contractuale, perfectate cu diferiţi agenţi sociali).

Tendinţa specifică sistemelor moderne de învăţământ, lansată deja în contextul reformelor iniţiate în ultimele două decenii, vizează „concentrarea reţelei şcolilor în vederea creşterii eficienţei economice şi pedagogice a acestora" (*idem*).

374

TEMATICA GENERALĂ A DICŢIONARULUI

ghid de lectură orientativ

Această tematică generală regrupează conceptele pedagogice, definite şi analizate anterior, într-o altă ordine, diferită de cea alfabetică specifică dicţionarelor. Astfel, este vizată corelarea funcţională a conceptelor la nivelul unor raporturi posibile şi necesare între *planurile*: general-particular-individual, strategic-tactic-operaţional; normativ-aplicativ, teoretic-practic. O asemenea tentativă, exersată şi în alte dicţionare de specialitate (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris, 1994, 1998; *Dictionnaire de la sociologie*, Larousse, 1995, etc.) evidenţiază, pe de o parte, stabilitatea conceptelor selecţionate, care formează *nucleul epistemic tare* al ştiinţelor pedagogice/ educaţiei, iar pe de altă parte, deschiderea metodologică a acestora, care angajează resursele de (auto)perfecţionare ale cadrelor didactice, ale tuturor factorilor implicaţi în activitatea de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii.

Ghidul de lectură propus, complementar în raport cu structura *Dicţionarului*, delimitează *temele* şi *modulele de studiu* esenţiale pentru înţelegerea problematicii *specifice* ştiinţelor pedagogice/educaţiei. Caracterul său orientativ oferă posibilitatea avansării unor argumente şi contraargumente, operabile însă la nivelul aceluiaşi sistem de referinţă care vizează conceptele şi strategiile de bază dezvoltate în cadrul *pedagogiei*.

TEME DE STUDIU

1) Educaţia

· *activitatea pedagogică, activitatea didactică/ educativă, finalităţile educaţiei, funcţiile educaţiei, situaţia pedagogică;*

· *acţiunea educaţională/didactică: subiectul educaţiei, obiectul educaţiei, ambianţa educaţională, comunicarea pedagogică, blocajul pedagogic, câmpul pedagogic, cunoaşterea pedagogică, influenţele pedagogice, stilul pedagogic, situaţia pedagogică, habitusul pedagogic; creativitatea pedagogică;*

· *conţinutul educaţiei/dimensiunile educaţiei: educaţia intelectuală, educaţia morală, educaţia tehnologică, orientarea şcolară şi profesională; educaţia estetică, educaţia fizică; „noile educaţii";*

· *formele educaţiei: educaţia formală, educaţia nonformală, educaţia informală; influenţele pedagogice;*

· *educaţia permanentă, autoeducaţia, educabilitatea, proiectarea educaţiei;*

· *ştiinţele pedagogice/educaţiei, teoria educaţiei, fundamentele pedagogiei, teoria instruirii, teoria şi metodologia curriculumului...*

2) Sistemul de educaţie

· *sistemul de învăţământ, procesul de învăţământ, structura sistemului de învăţământ, nivelul de educaţie, organizarea sistemului de învăţământ, organizarea procesului de învăţământ, şcoala; alternativele pedagogice;*

· *resursele pedagogice, managementul educaţiei, managementul organizaţiei şcolare;*

· *generalizarea învăţământului, obligativitatea învăţământului, orientarea şcolară şi profesională;*

· *educaţia formală, organizaţia şcolară; educaţia nonformală, radio-şcoala, televiziunea şcolară, comunitatea educativă, lectoratul pedagogic.*

3) Managementul educaţiei

· *managementul organizaţiei şcolare, conducerea şcolii, inspecţia şcolară, formarea formatorilor, consilierul şcolar, asistenţa psihopedagogică, fişa şcolară;*

· *organizarea sistemului de învăţământ, organizarea*

procesului de învăţământ; parteneriatul pedagogic;

· resursele pedagogice, banca de date, baza didactico-materială, bugetul pentru educaţie, biblioteca şcolară, timpul şcolar, ziua şcolară, zona şcolară;

· curriculum, cunoaşterea elevului, creativitatea pedagogică, cercetarea pedagogică;

· democratizarea învăţământului, informarea pedagogică, informatizarea învăţământului, planificarea învăţământului, comunitatea educativă, diferenţierea instruirii, diversificarea instruirii, alternativele educaţiei, lectoratul pedagogic;

· Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Institutul de Cercetări Pedagogice, Institutul de Perfecţionare a Cadrelor Didactice; Editura Didactică şi Pedagogică, Revista de pedagogie; Revista Învăţământul Preşcolar;

· UNESCO, UNICEF, vocaţia pedagogică, dezvoltarea pedagogică, adaptarea şcolară, handicapul pedagogic;

— autonomia universitară, creditul pedagogic, modulul pedagogic;

· gestiunea educaţiei, administraţia şcolară, birocraţia şcolară.

4) Finalităţile educaţiei

· idealul pedagogic, scopurile pedagogice, obiectivele pedagogice, valorile pedagogice, funcţiile pedagogice, principiile pedagogice;

· politica educaţiei, reforma educaţiei/învăţământului, legea învăţământului;

· sistemul de educaţie, sistemul de învăţământ, procesul de învăţământ;

· organizarea sistemului de învăţământ, organizarea procesului de învăţământ, organizaţia şcolară, planificarea învăţământului, planul de învăţământ;

· curriculum, proiectarea pedagogică.

5) Reforma educaţiei/învăţământului

· educaţie, finalităţile educaţiei, sistemul de educaţie, sistemul de învăţământ, procesul de învăţământ, structura sistemului de învăţământ; haretismul;

· organizarea sistemului de învăţământ, organizarea procesului de învăţământ;

· curriculum, proiectarea educaţiei, creativitatea pedagogică, resursele pedagogice;

· managementul educaţiei, managementul organizaţiei şcolare, politica educaţiei, planificarea învăţământului, legea învăţământului, bugetul pentru educaţie.

6) Ştiinţele pedagogice/educaţiei

· pedagogia, istoria pedagogiei, gândirea pedagogică;

· teoria educaţiei, teoria instruirii, teoria şi metodologia curriculumului, filozofia educaţiei, axiologia educaţiei, curriculum, logica educaţiei, psihologia educaţiei, igiena învăţării, politica educaţiei, managementul educaţiei, sociologia educaţiei;

· didactica generală, didactica specialităţii, igiena învăţării;

· legile pedagogice, limbajul pedagogic, logica pedagogică, taxonomia pedagogică, demersul pedagogic, cunoaşterea pedagogică, arta educaţiei.

7) Procesul de învăţământ

· învăţământul, instruirea, învăţarea, teoriile învăţării, predarea;

· didactica generală, didactica specialităţii;

· principiile pedagogice, norma pedagogică; strategia pedagogică; accesibilitatea instruirii, activizarea instruirii; comunicarea-cunoaşterea-creativitatea pedagogică;

· obiectivele pedagogice, conţinutul procesului de învăţământ, metodele didactice/de învăţământ; evaluarea pedagogică;

· metodologia procesului de învăţământ; strategiile pedagogice, metodele didactice/de învăţământ, procedeele didactice, mijloacele didactice;

· organizarea sistemului de învăţământ, organizarea procesului de învăţământ, activitatea didactică/educativă;

· comunicarea pedagogică, atitudinea pedagogică, cunoaşterea pedagogică, aptitudinea pedagogică, vocaţia pedagogică, tactul pedagogic, adaptarea şcolară; creativitatea pedagogică.

8) Organizarea procesului de învăţământ

· obiectivele pedagogice ale procesului de învăţământ, operaţionalizarea obiectivelor pedagogice, cultura generală, curriculum, proiectarea pedagogică;

· conţinutul procesului de învăţământ, obiectivele pedagogice ale procesului de învăţământ, curriculum, proiectarea pedagogică, trunchiul comun de cultură generală, planul de învăţământ, programele şcolare, manualele şcolare, orarul şcolar, igiena învăţării;

· metodologia pedagogică: metodele de învăţământ/didactice, mijloacele de învăţământ/didactice, procedeele didactice; strategia pedagogică; atitudinea pedagogică, aptitudinea pedagogică, tactul pedagogic; tehnologia pedagogică, fişa şcolară;

· metodele didactice/de învăţământ: expunerea, naraţiunea, explicaţia, prelegerea;

conversaţia euristică, dezbaterea, problematizarea, asaltul de idei; lectura, reflecţia; observaţia sistematică şi independentă; experimentul, cercetarea documentelor; demonstraţia, modelarea; exerciţiul, algoritmizarea, lucrările practice, studiul de caz; jocul didactic, dramatizarea; instruirea programată, instruirea asis-

tată pe calculator; procedeele didactice, mijloacele de învăţământ/didactice;

· evaluarea procesului de învăţământ: judecata pedagogică, eficienţa şcolară, randamentul şcolar; indicatorii pedagogici, nota şcolară, testele pedagogice, eşecul şcolar;

· formele de organizare a procesului de învăţământ: învăţământul frontal, învăţământul pe grupe, învăţământul individual; grupul şcolar, grupa şcolară;

· formele de organizare a activităţii didactice/educative: lecţia, ora de dirigenţie, cursul universitar; lectoratul pedagogic.

9) Proiectarea pedagogică

· curriculum, aria curriculară, ciclul curricular, core curriculum, cultura generală, trunchiul comun de cultură generală, unitatea didactică, secvenţa didactică, itemul pedagogic; modulul pedagogic, creditul pedagogic;

· creativitatea pedagogică, autoreglarea instruirii, cunoaşterea pedagogică, igiena învăţării; softul pedagogic;

· finalităţile educaţiei, sistemul de învăţământ, structura sistemului de învăţământ, infrastructura pedagogică, tehnologia pedagogică, vocaţia pedagogică;

· procesul de învăţământ, activitatea didactică/educativă, obiectivele pedagogice, scopul didactic, operaţionalizarea obiectivelor pedagogice, unitatea didactică, secvenţa didactică, itemul pedagogic, tactul pedagogic;

· activitatea pedagogică, activitatea didactică/educativă, diferenţierea instruirii, individualizarea instruirii;

· formele de organizare a procesului de învăţământ: învăţământul frontal, învăţământul pe grupe, învăţământul individual;

· formele de organizare a activităţii didactice/educative: lecţia, ora de dirigenţie, cursul universitar.

10) Curriculum

· aria curriculară, ciclul curricular, core curriculum, teoria şi metodologia curriculumului

· finalităţile educaţiei/pedagogice, sistemul de învăţământ, procesul de învăţământ, structura sistemului de învăţământ; organizarea sistemului de învăţământ, organizarea procesului de învăţământ; managementul educaţiei;

· obiectivele pedagogice, cultura generală, trunchiul comun de cultură generală, conţinutul procesului de învăţământ, metodologia pedagogică, evaluarea pedagogică;

· activitatea pedagogică, acţiunea didactică/educaţională; educaţia permanentă, autoeducaţia, cunoaşterea pedagogică, igiena învăţării, creativitatea pedagogică;

· sistemul de învăţământ, procesul de învăţământ, structura sistemului de învăţământ, infrastructura pedagogică, vocaţia pedagogică;

· cercetarea pedagogică, inovaţia pedagogică, softul pedagogic;

· cunoaşterea elevului, vârsta şcolară, nivelul de învăţământ, dezvoltarea pedagogică, educabilitatea, diferenţierea instruirii, individualizarea instruirii;

· autonomia universitară, creditul pedagogic, modulul pedagogic.

11) Creativitatea pedagogică

· cercetarea pedagogică, inovaţia pedagogică;

· managementul educaţiei, managementul organizaţiei şcolare;

· curriculum, proiectarea pedagogică, softul pedagogic;

· modulul pedagogic, creditul pedagogic; activitatea didactică/educativă, acţiunea educaţională/didactică, unitatea de învăţare, secvenţa didactică, itemul pedagogic;

· atitudinea pedagogică, vocaţia pedagogică, aptitudinea pedagogică, tactul pedagogic, arta pedagogică.

MODULE DE STUDIU

1) EDUCAŢIE: finalităţile educaţiei, funcţiile educaţiei, structura acţiunii educaţionale/didactice; conţinutul/dimensiunile educaţiei; formele educaţiei; educaţia permanentă, autoeducaţia, educabilitatea, curriculum; pedagogie, ştiinţele pedagogice/educaţiei.

2) SISTEMUL DE EDUCAŢIE: sistemul de educaţie, sistemul de învăţământ, procesul de învăţământ, structura sistemului de învăţământ; managementul sistemului de învăţământ; reforma educaţiei/învăţământului.

3) FINALITĂŢILE EDUCAŢIEI: finalităţile macrostructurale, idealul pedagogic, scopurile pedagogice; finalităţile microstructurale, obiectivele pedagogice, scopul didactic, operaţionalizarea obiectivelor pedagogice.

4) PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT: sistemul de învăţământ, curriculum; principiile procesului de învăţământ; activitatea didactică/educativă; obiectivele pedagogice ale procesului de învăţământ, conţinutul procesului de învăţământ, metodologia procesului de învăţământ, evaluarea procesului de învăţământ; formele de organizare ale procesului de învăţământ, formele de realizare de procesului de învăţământ.

5) PROIECTAREA PEDAGOGICĂ/DIDACTICĂ: sistemul de învăţământ, procesul de învăţământ, activitatea didactică/educativă; curriculum; formele de organizare a procesului de învăţământ, formele de organizare a activităţii didactice/educative; creativitatea pedagogică.

BIBLIOGRAFIE

I. CURSURI, DICŢIONARE, TRATATE DE SPECIALITATE

· Avanzini, Guy, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Toulouse, 1976

· Abercrombie, Nicholas; Hill, Stephen; Turner, Bryan, S., *Dictionary of sociology*, Pengiun Books, London, 1988

· Barreau, Hervé, *L'epistemologie*, Presses Universitaires de France, 1990

· Barrow, Robin; Milburn, Geoffrey, *A Critical Dictionnary of Educational Concepts. An Appraisal of Selected Ideas an Issues in Educational Theory and Practice*, Teachers College, Columbia University, New York, London, 1990

· Bârsănescu, Ştefan, *Unitatea pedagogiei ca ştiinţă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976

· *Blond's Encyclopedia of Educations* (edited by Blishen, Eduard), Blond Educational, Ltd., London, 1969

· Bontaş, Ioan, *Pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti, 1994

· Boudon, Raymond (coordonator), *Tratat de sociologie*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1997

· Bernard, Yves; Colli, Jean-Claude, *Vocabular economic şi financiar*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1994

· Brémond, J., Gélédan, A., *Dicţionar economic şi social*, Editura Expert, Bucureşti, 1995

· Cristea, Sorin, *Pedagogie, vol. 1*, Editura Hardiscom, Piteşti, 1996, C

· Cristea, Sorin, *Pedagogie, vol. 2*, Editura Hardiscom, Piteşti, 1997

· Crestea, Sorin, *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, RA, Bucureşti, 1998.

· Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1996

· *Curs de pedagogie* (autori: Todoran, D., Şafran, O.., Grigoriu, B., Bărbulescu, D., Radu, I. T.), Universitatea Bucureşti, Facultatea de Filozofie, Catedra de pedagogie, Centrul de Multiplicare al Universităţii Bucureşti, 1974

· *Curs de pedagogie* (coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr), Facultatea de Istorie-Filozofie, Universitatea Bucureşti, 1988

· Dancsuly, A.; Ionescu, M.; Radu, I.; Salade, D., *Pedagogie*, Editura Diactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979

· Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston, *Traité de sciences pédagogiques, 1, Introduction*, Presses Universitaires de France, Paris, 1969

· Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston, *Traité des sciences pédagogiques, 2 — Histoire de la pedagogie,*, Presses Univeritaires de France, Paris, 1971

· Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston, *Traité des sciences pédagogiques, 3 — Pedagogie comparee*, Presses Universitaires de France, Paris, 1972

· Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston, *Traité des sciences pédagogiques, 4 — Psychologie de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1974

· Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston, *Traité des sciences pédagogiques, 5 — Psychologie pedagogique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1974

· Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston, *Traité des sciences pédagogiques, 6 — Aspects sociaux de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1974

· Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston (sous la direction), *Traité des sciences pédagogiques, 7 — Fonction et formation des enseignants*, Presses Universitaires de France, Paris, 1978

· Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston (sous la direction), *Traité des sciences pédagogiques, 8 — Education permanente et animation socioculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris, 1978

· De Landsheere, Gilbert, *Dictionnaire de l'évalua-*

tion et de la recherche en éducation, Presses Universitaires de France, Paris, 1992

· De Landsheere,Viviane, *L'éducation et la formation*, Presses Universitaires de France, 1992

· *Dictionnaire actuel de l'éducation*, ESKA, Paris; Guerin, Montreal, 1993

· *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan, Paris, 1994

· *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxieme edition, Editions Nathan, Paris, 1998

· *Dictionnaire de la philosophie*, Larousse, Paris, 1995

· *Dictionnaire de la sociologie*, Larousse, Paris, 1995

· *Dictionnaire de la pensée philosophique*, Hatier, Paris, 1989

· *Dictionnaire de la psyhologie*, Larousse, Paris, 1995

· *Dictionnaire de la vie politique et sociale*, Hatier, Paris, 1993

· *Dictionnaire de pédagogie*, Larousse Bordas, Paris, 1996

· *Dictionnaire des sciences humaines — sociologie, psychologie sociale, antropologie*, Editions Nathan, Paris, 1990

· *Dicţionar de filozofia cunoaşterii, volumul I, A-H* (editat de Dancy, Jonathan şi Sosa, Ernest), Editura Trei, Bucureşti, 1999

· *Dicţionar de pedagogie contemporană*, Editura Enciclopedică Română, Bucureşti, 1969

· *Dicţionar de pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti 1979

· *Dicţionar de psihlogie socială* (autori: Tucicov-Bogdan, Ana; Chelcea, Septimiu; Golu, Mihai; Mamali, Cătălin; Pânzaru, Petru), Editura ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1981

· *Dicţionar de psihologie* (coordonator, Şchiopu, Ursula), Editura Babel, Bucureşti, 1997

· *Didactica* (coordonator, Salade, Dumitru), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982

· *Didactica modernă* (coordonatori: Ionescu, Miron; Radu Ion), Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995;

· *Domenii ale pedagogiei* (coordonator, Stoian, Stanciu), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1993

· Doron, Roland; Parot, Francoise, *Dicţionar de psihologie*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1999

· Drouin, Anne-Marie, *50 mots. La pédagogie*, Desclee de Brouwer, Paris, 1993

· *Encyclopedia Alphabetique Larousse*, Librairie Larousse, Paris, 1977

· Encyclopoche Larousse, *Education et pédagogie*, Librairie Larousse, Paris, 1977

· *Encyclopedia of Educational Research — fourth edition* — The Macmillan Company Collier-Macmillan, Canada, Ltd., Toronto, Ontario, 1969

· *Filozofia de la A la Z. Dicţionar Enciclopedic de Filozofie*, Editura All Educational, Bucureşti, 1999

· Flew, Antony (consultant editorial), *Dicţionar de filosozofie şi logică*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1999

· *Foundations in education. Dictionary of Education*, Mc. Graw-Hill Book Campany, Inc. New York, Toronto, London, 1959

· *Fundamenta paedagogiae*, vol I, (sub redacţie: Todoran, D.; Văideanu, G.), Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1970

· *Fundamenta paedagogiae*, vol II, (sub redacţie: Todoran, D.; Văideanu, G.), Editura Didactică şi Pedagogică, R. A Bucureşti, 1970

· Gleason, H. A., *Introduction à la lingvistique*, Larousse, Paris, 1969

· Golu, Mihai, *Introducere în psihologie*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1972

· Golu, Pantelimon, *Psihologia socială*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974

· Good, C. V., Dictionary of Education, 2—nd, 3—nd, Mc. Graw-Hill, New York,, 1959, 1973

Grande Dictionnaire de la Psychologie, Larousse, Paris, 1994

· Hubert, René, *Traité de pédagogie génerale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1965

· Husen, T.; Postlethwaite T. N. (eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, Oxford, Pergamon, 1985, 1994

· Jinga, Ioan; Istrate, Elena (coordonatori), *Manual de pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti, 1998

· La Borderie, René, *Lexique de l'éducation*, Editions Nathan, Paris, 1998

· Léandre, Coudray, *Lexique des sciences de l'éducation*, Les Editions E. S. F., Paris,1973

· Lerbet, Georges, *Les Nouvelles Sciences de l'éducation*, Editions Nathans, Paris, 1995

· *Lexique de philosophie*, Hatier, Paris, 1991

· Macovei, Elena, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1997

· Mialaret, Gaston, *Les sciences de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1976

- Mialaret, Gaston, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
- Mialaret, Gaston, *Pédagogie générale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1991
- Mialaret Gaston, *Les sciences de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993
- Morfaux, Louis. Marie, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Librairie Arman Colin, Paris, 1980
- Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1992
- Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A.,Bucureşti, 1994
- Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Didactica şi Pedagogică, R. A., 1996
- Okon, Vicenty, *Didactica generală. Compendiu. Versiune programată*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974
- Oprescu, Nicolae, *Pedagogie*, Editura Fundaţiei „România de Mâine", Bucureşti, 1995
- Oxford, *Dicţionar de filozofie*, Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1999
- *Pedagogie pentru învăţământul superior tehnic* (coordonator, Bontaş, Ioan), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983, p.82—91
- Planchard, Emile, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976
- Planchard, Emile, *Pedagogie şcolară contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1992
- Plano, Jack, C.; Riggs, Robert, E.; Robin, Helenan, S., *Dicţionar de analiză politică*, Editura Ecce Homo, Bucureşti, 1993
- Popescu-Neveanu, Paul, *Dicţionar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti, 1978
- *Probleme fundamentale ale pedagogiei* (coordonator, Todoran, Dimitrie), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982
- *Psihologie şcolară* (sub redacţie: Popescu-Neveanu, Paul; Zlate, Mielu; Creţu, Tinca), Facultatea de Istorie-Filozofie, Universitatea Bucureşti, 1987
- *Psihopedagogie — pentru examenul de definitivat şi gradul didactic II* (coordonatori: Neculau, Adrian; Cozma, Teodor), Editura Spiru Haret, Iaşi, 1994
- *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă* (coordonator, Cucoş, Constantin), Editura Polirom, Iaşi, 1998
- Radu, I. (coordonator), Druţu, I., Mare, V., Miclea, M., Pondar, T., Preda, V., *Introducere în psihologia contemporană*, Editura „Sincron", S.R.L.,1991
- Smesler, Neil, J., *Sociology, fourth edition*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1991
- Szczpanski, Jean, *Noţiuni elementare de sociologie*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1972
- Străchinaru, Ion, *Teoria învăţământului*, Editura Graphix, Iaşi, 1995;
- Surdu, Emil, *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică,. *R. A., Bucureşti, 1995;*
- Tucicov, Bogdan, Ana, *Psihologie generală şi psihologie socială, vol. I*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973
- Tucicov, Bogdan, Ana, *Psihologie generală şi psihologie socială, vol. II*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973
- Tucicov, Bogdan, Ana, *Curs de psihologie şcolară — reeditare*, Editura Universităţii Bucureşti, 1994
- Ţîrcovnicu, Victor, *Pedagogie generală*, Editura Facla, Timişoara, 1975,
- *Vocabulaire de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1979
- Zamfir, Cătălin; Vlăsceanu, Lazăr (coordonatori) *Dicţionar de sociologie*, Editura Babel, 1993
- *Zlate, Mielu, Fundamentele psihologiei*, Editura Hyperion XXI, Bucureşti, 1994
- *Webster's New World Encyclopedia*, Pocket Edition, Prentice Hall, New York, 1993

II. LITERATURĂ DE SPECIALITATE

- Adams, Raymond, S. (coordonation), *Planification de l'éducation vers une perspectives qualitatives*, Institute International de Planification de l'Education, UNESCO, Paris, 1978
- Aebli, Hans, *Didactica psihologică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973
- Aguerrondo, Ines, *Inovaţia educativă în America Latină. Bilanţul a patru decenii*, în *Perspective*, nr. 83,

vol. XXII, nr. 3, 1992, p.355—367

· Allport, Gordon, W., *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1991

· Almond, Gabriel; Verba, Sindey, *Cultura civică*, Editura Du Style, Bucureşti, 1996

· Andrei, Nicolae; Dumitrescu, Ion, *Conducerea ştiinţifică a unităţilor şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983

· Antoine, Leon, *Introduction dans l'histoire des faits*, Presse Universitaires de France, Paris, 1980

· Antonescu, G. G., *Educaţie şi cultură*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972

· Antonescu, Liviu, *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1996

· Apostol, Pavel, *Metodologice: modelarea acţiunii educaţionale*, în *Fundamenta paedagogiae*, vol. II (sub redacţie: Todoran, Dimitrie; Văideanu, George), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970

· Ausubel, David, P.; Robinson, Floyd, G., *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981

· Babanski, I. K., *Optimizarea procesului de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979

· Barna, Andrei, *Autoeducaţia. Probleme teoretice şi metodologice*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1995

· Bartlett, Christopher, A.; Ghoshal, Sumantra, *Le management sans frontieres*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1991

· Bârsănescu, Ştefan, *Educaţia, învăţământul, gândirea pedagogică din România*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1978

· Badea, Elena, *Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului de la 3 la 18 ani*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1993

· Badea, Elena, *Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului de la 3 la 17—18 ani*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1997

· Bădescu, Ilie, *Istoria sociologiei*, Editura Porto-Franco, Galaţi, 1994

· Bell, Daniel, *The comming of post-industrial society. A venture in social forecasting*, Basic Books, A Division of Harper Collins Publisher, 1976

· Berger, Gaston, *Omul modern şi educaţia sa*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972

· Becker, Gary, S., *Capitalul uman.. O abordare economică*, Editura ALL, Bucureşti, 1994

· Becker, Gary, S., *Capitalul uman. O analiză teoretică şi empirică cu referire specială la educaţie*, Editura ALL, Bucureşti, 1997

· Bîrzea, Cezar, *Reforme de învăţământ contemporane. Tendinţe şi semnificaţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976

· Bîrzea, Cezar, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti, 1995

· Bloom, B. S., *Taxonomy of Educational Objectifs, Handbook I: Cognitive Domaine*, David Mc. Kay. Company, Inc., New York, 1971

· Bréhier, Emile, *Mari teme ale filozofiei*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1993

· Bobitt, Franklin, *The Curriculum*, Houghton, New York, 1918

· Bonboir, Anne, *Une pédagogie pour demain*, Presses Universitaires de France, Paris, 1974

· Botkin, James, M,: Elmandjra, Mahdi; Maliţa, Mircea, *Orizontul fără limite al învăţării. Lichidarea decalajului uman*, Editura Politică, Bucureşti, 1981

· Bruner, J. S., *Spre o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970

· Bruner, J. S., *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973

· Bunescu, Vasile, *Învăţarea deplină. Teorie şi practică*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1995

· Burdeau, Georges, *La démocratie*, Editions du Seuil, Paris, 1966

· Buzas, Laszlo, *Activitatea didactică în grupă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976

· Buzărnescu, Ştefan, *Introducere în sociologia organizaţională şi a conducerii*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1995

· Cassirer, Ernst, *Eseu despre om. O introducere în filozofia culturii*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1994

· Cazacu, Aculin, *Sociologia educaţiei*, Editura Hyperion, Bucureşti, 1992

· Călin, Marin, *Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară. Analiză multireferenţială*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1995

· Călin, Marin, *Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative*, Editura ALL, Bucureşti, 1996

· Cerghit, Ioan, *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980

. Cerghit, Ioan (coordonator), *Perfecţionarea lecţiei*

în şcoala modernă, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980

• Cergit, Ioan, *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1997

• Chelcea, Septimiu, *Cunoaşterea vieţii sociale*, Editura Institutului Naţional de Informaţii, Bucureşti, 1995

• Chircev, A., *Educaţia moral-politică a tineretului şcolar*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974

• Chombart de Lauwe, Paul-Henry, *Cultura şi puterea*, Editura politică, Bucureşti, 1982

· Clark, Burton, R. (edited by), *The Research foundations of Graduate Education — Germany, Britain, France, United States, Japan*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, Oxford, 1993

· Clausse, Arnould, *Philosophie et méthodologie d'un enseignement renové*, Armand Colin-Bourrelier, Paris, 1973

• Coaşan, Aurelia; Vasilescu, Anton, *Adaptarea şcolară*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1988

· Cohen, Louis; Lawrence, Manion, *Perspectives of Calssrooms and Schools*, Cassel Educational Limited, 1981

· Coombs, Philip, H., *La crise mondiale de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968

· Coombs, Philip, H., *Qu'est que la planification qualitativ?*, UNESCO, Paris, 1990

• Cornescu, Vioral; Mihăilescu, Ion; Stanciu, Sica, *Management. Teorie şi practică*, Editura Actami, Bucureşti, 1994

• Cosmovici, Andrei (coordonator), *Metode pentru cunoaşterea personalităţii. Cu privire specială la elevi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972

• Cosmovici, Andrei; Iacob, Luminiţa (coordonatori), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1999

• Creţu, Carmen, *Orientări actuale în teoria curriculumului* în — *Psihopedagogie — pentru examenul de definitivat şi gradul didactic II* (coordonatori: Neculau, Adrian; Cozma, Teodor), Editura Spiru Haret, Iaşi,

• Creţu, Carmen, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi, 1997

• Creţu, Carmen, *Curriculum diferenţiat şi personalizat. Ghid metodologic pentru învăţătorii, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte*, Editura Polirom, Iaşi, 1998

• Cristea, Mircea, *Sistemul educaţional şi personalitatea. Dimensiunea estetică*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1994

• Cristea, Sorin, *Fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1994

• Cristea, Sorin, *Managementul educaţiei*, în Revista Învăţământul Preşcolar, nr. 3—4/1995, p.52—64

• Cristea Sorin, *Metodologia reformei educaţiei*, Editura Hardiscom, Piteşti, 1996, A

• Cristea, Sorin, *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.. A., Bucureşti, 1996, B

• Cristea, Sorin, *Managementul organizaţiei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1996, D

• Cristea, Sorin; Constantinescu, Cornel, *Sociologia educaţiei*, Editura Hardiscom, Piteşti, 1998

• Cristea, Sorin, *Introducere în studiul ştiinţelor pedagogice*, Editura Sfinx 2000, Târgovişte, 1999

• Croce, Benedetto, *Estetica*, Editura Univers, Bucureşti, 1970

· Cucoş, Constantin, *Pedagogie şi axiologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1995

· Cucoş, Constantin, *Educaţia religioasă. Conţinut şi forme de realizare*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1996

• Dave, R. H. (sub redacţie), *Fundamentele educaţiei permanente*, Bucureşti, 1991

• Davidz, Joel, R.; Ball, Samuel, *Psihologia procesului educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978

· Debesse, Maurice, *Etapele educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981

· Decker, F., Walker; Jones, F., Solties, *Curriculum and aims*, Teacher College, Columbia University, New York and London, 1986

· De Landsheere, Gilbert, *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele. Manual de docimologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975

• De Landsheere Viviane; Gilbert, *Definirea obiectivelor educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979

· De Landsheere, Vivivane et Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, H. Dessain, S. A., Paris, 1989

· De Landsheere, Gilbert, *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1995

• De Peretti, André, *Educaţia în schimbare*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1996

· Dewey, John, *The child and the curriculum*, The University Press, Chicago, 1902

· Dewey, John, *Trei scrieri despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977

· Dewey, John, *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1992

· D'Hainaut, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, Paris, Labor, Bruxelles, 1980

· D'Hainaut, L. (coordonator), *Programe de învăţământ şi educaţia permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981

· Dietrich, Th., *Zeit und Grundfragen de Padagogik. Eine Einfuhrung in padagogisches Denken*, Juius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., 1985

· Dottrens, Robert (şi colabor.), *A educa şi a instrui*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970

· Dragu, Anca, *Structura personalităţii profesorului*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1996

· Drăgan, Ion; Ozunu, Dumitru; Tomşa, Gheorghe (coordonator), *Dicţionar de orientare şcolară şi profesională*, Editura Afeliu, Bucureşti, 1996

· Drucker, Peter, F., *L'eficacité, objectif numero 1'e les cadres*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1968

· Durand, Daniel, *La systémique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996

· Drucker, Peter, F., *Management. Eficienţa factorului decizional*, Editura Destin, Deva, 1994

· Dimitriu, Emilian, *Psihologia proceselor de instruire*, Editura ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982

· Durkheim, Emile, *Educaţie şi sociologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980

· Dumitriu, Gheorghe; Dumitriu, Constanţa, *Psihologia procesului de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1997

· Faure, Edgar (şi colabor.), *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974

· Fayol, Henry, *Administration industrielle et générale*, Edition Dunod, Paris, 1964

· Ferrandez, A.; Sarramona, J., *La educaccion. Constantes y problematica actual*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1981

· Frăţilă, I., *Psihologie generală şi educaţională*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1993

· Friedman, Milton, *Capitalism şi libertate*, Editura Enciclopedică, Bucureşti, 1995

· Fukuyama, Francis, *Sfârşitul istoriei*, Editura Vremea S. C., Bucureşti, 1994

· Fukuyama, Francis, *Sfârşitul istoriei şi ultimul om*, Editura Paideia, Bucureşti, 1994

· Gabaude, Jean-Marc; Not, Louis, *La pédagogie contemporaine*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse, 1988

· Gagné, Robert, *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975

· Gagné, Robert, M.; Briggs, Leslie, J., *Principii de design ale instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977

· Galperin, P. I. (şi colabor.), *Studii de psihologia învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975

· Garrido, Jose, Luis, Garcia, *Fundamente ale educaţiei comparate*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1995

· Geissler, Henrich, E., *Mijloace de educaţie*, E. D. P., Bucureşti, 1977

· Géminard, Lucien, *L'enseignement eclaté. Etude des problemes par l'analyse de systeme*, Edition Casterman, Paris, 1973

· Ghivirigă, Mihai, *Tendinţe contemporane ale orientării şcolare şi profesionale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976

· Ghibu, Onisifor, *Cum ar trebui pregătită o reformă — text inedit din 1947*, în România literară, nr. 10/1992

· Ghibu, Onisifor, *Antologie de scrieri pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977

· Ghivirigă, Mihai, *Tendinţe contemporane ale orientării şcolare şi profesionale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976

· Girod, Rogers, *Politique de l'éducation. L'ilusoire et le possible*, Presses Universitaires de France, Paris, 1981

· Goian, Gheorghe, *Baza logică a procesului de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994

· Golu, Mihai, *Principii de psihologie cibernetică*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1975

· Golu, Mihai (coordonator), *Psihologie — manual pentru licee de filologie-istorie şi ştiinţele naturii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978

· Golu, Mihai, *Dinamica personalităţii*, Editura Geneze, Bucureşti, 1993

· Golu, Pantelimon, *Învăţare şi dezvoltare*, Editura ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985

· Goodland, J. I. (ed.), *Curriculum Inquiry: the Study of Curriculum Practice*, Mc. Graw-Hill, New York, 1979

· Grigoraş, Ioan, *Predarea. Probleme contemporane*, în *Psihopedagogie — pentru examenul de definitivat şi gradul didactic II*, coordonatori: Neculau, Adrian; Cozma, Teodor, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1994, p.159—176

· Habermas, Jurgen, *Cunoaştere şi comunicare*, Editura Politică, Bucureşti, 1983

· Hallak, Jacques, *Investir dans l'avenir. Définir les priorites de l'éducation dans le monde en developpement*, Edition Harmattan, Paris, 1990

· Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques en formations initial et en formation continue*, E. S. F./Entrprise Moderne d'Edition, Paris, 1979

· Hassenforder, Jean, *Inovaţia în învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976

· Hegel,G. W., *Prelegeri de estetică,vol. 1*, Editura Academiei, Bucureşti, 1966

· Herseni, Traian, *Sociologie*, Editura ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982

· Hilgard, Ernest; Bower, Gordon, *Teorii ale învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974

· Holban, Ion (coordonator), *Cunoaşterea elevului. O sinteză a metodelor*, Editura Didactică şi Pedagogică., Bucureşti, 1978

· Holban, Ioan, *Testele de cunoştinţe*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1995

· Hubermann, A. M., *Cum se produc schimbările în educaţie: contribuţie la studiul inovaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978

· Husen,Torsten, *Conceptul de universitate: noi roluri, criza actuală şi sfidări pentru viitor*, în Perspective, nr. 78, vol. XXI, nr. 2/1991, *Învăţământul superior. Situaţie, sfidări şi perspective*, p.177—195

· Ionescu, Ion, I., *Sociologia şcolii*, Editura Polirom, Iaşi, 1997

· Iliescu, Vasile, *Abordarea comparativă în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976

· Iliescu, Vasile; Nicolescu, Viorel; Sacaliş, Nicolae, *Acces şi şanse în învăţământ în câteva ţări capitaliste*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977

· Illich, Ivan, *Une société sans école*, Edition du Seuil, Paris, 1971

· *Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane*, Editura Politică, Bucureşti, 1986

· Ioan, Petru (coordonator), *Logică şi educaţie*, Editura Junimea, Iaşi, 1994

· Ionescu, Ion, I., *Sociologia şcolii*, Editura Polirom, Iaşi, 1997

· Ionescu, Miron, *Previziune şi control în procesul didactic*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1979

· Ionescu, Miron, *Lecţia între proiect şi realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982

· Ionescu, Miron (coordonator), *Educaţia şi dinamica ei*, Editura Tribuna Învăţământului, Bucureşti, 1998

· Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice, *Evaluarea sistemelor şi a proceselor educaţionale* (coordonator, Krasnaseschi, Vl.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976

· Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice, *Analiza procesului de învăţământ. Componente şi perspective* (coordonator, Nica, Iulian), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977

· *Istoria ştiinţelor în România. Pedagogia* (volum elaborat de Ştefan Bârsănescu), Editura Academiei, Bucureşti, 1984

· *Învăţarea deplină*, Biblioteca Centrală şi Pedagogică, Bucureşti,1983

· *Învăţământul din alte ţări*, Ministerul Învăţământului, Bucureşti, 1990

· Jigău, Mihai, *Copiii supradotaţi*, Societatea ştiinţifică şi Tehnică, Bucureşti, 1994

· Jinga, Ioan, *Inspecţia şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983

· Jinga, Ioan, *Conducerea învăţământului. Manual de management instrucţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1993

· Jinga, Ioan; Negreţ, Ioan, *Eficienţa învăţării*, Editis, Bucureşti, 1994

· Joiţa, Elena, *Management şcolar. Elemente de tehnologie managerială*, Editura „Gh. Cârţu Alexandru", Craiova, 1995

· Joiţa, Elena, *Pedagogia ştiinţa integrativă a educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1999

· Kant, Imanuel, *Bazele metafizicii moravurilor*, Editura Antet, Bucureşti, 1994

· King, Alexander; Schneider, Bertrand, *Prima revoluţie globală.. O strategie pentru supravieţuirea lumii. Un Raport al Consiliului Clubului de la Roma*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1993

· Kneller, George, F., *Enseigner, Apprendre — Pourquoi? Une introduction a la philosophie de l'enseignement*, Nouveaux Horizons, 1974

· Kneller, George, F., *Logica şi limbajul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973

· Kotarbinski, Tadeusz, *Tratat despre lucrul bine făcut*, Editura Politică, Bucureşti, 1976

· Kulcsar, Tiberiu, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978

· Kuhn, Thomas, S., *Structura revoluţiei ştiinţifice*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1976

· Landau, Erika, *Psihologia creativităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979

· Lawton, D, Curriculum studies and Educational Planning, Hoder and Stoughton Educational, London, 1983

· *L'école et les enseignants dans les pays de la communauté européeene, tome II*, ADAPT/Association pour le développement d'auxiliaires pédagogiques et technologies d'enseignement, Paris, 1991

· Legrand, Louis, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1973

· Legrand, Louis, *Les politiyues de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1988

· Legrand, Louis, *De droite, de gauche?*, în Cahier pédagogique, nr. 325, juin, 1994, *La decentralisation*

· Lengrand, Paul, *Introducere în educaţia permanentă*, E. D. P., Bucureşti,1973,

· Lerbet, Georges, Les Nouvelles Sciences de l'Education, Editions Nathans, Paris, 1995

· Lesourne, Jacques, *Education et societé. Les défis de l'an 2000*, Editions La Decouverte/Le Monde, Paris, 1988

· *Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives*, UNESCO, Paris, 1980

· Lieury, Alain et coll., *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Dunod, Paris, 1996

· Linton, Ralph, *Fundamentul cultural al personalităţii*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1968

· Mager, R. F., *Comment définir les objectifs pédagogiques ?*, Gauthier. Villars, Paris, 1972

· Magnen, André, *Les projets d'éducation: preparation, financement et gestion*, UNESCO, Paris, 1990

· Mahler, Fred, *Sociologia educaţiei şi învăţământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977

· Marcus, Stroe; David, Teodora; Predescu, Adrian, *Empatia şi relaţia profesor-elev*, Editura Academică, Bucureşti, 1987

· Marcus, Stroe, *Empatie şi personalitate*, Editura Athos, 1997

· Marga, Andrei, *Educaţia în tranziţie*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1999

· Matei, N. C., *Învăţarea eficientă* în şcoală, Editura Didactică şi Pedagogică R. A., Bucureşti, 1995

· Miftode, Vasile, *Introducere în sociologia educaţiei*, Universitatea „Al. I. Cuza", Iaşi, 1976

· Miroiu, Adrian (coordonator), *Învăţământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iaşi, 1998

· Mitrofan, Nicolae, *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti 1988

· *Modelul uman şi idealul educativ. Antologie de texte* (selecţie şi studiu introductiv, Nicolescu, Mariana), Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1995

· Morin, L.; Brunet, L, *Philosophie de l'éducation, 1. Les Sciences de l'éducation*, Presses de l'Universite Laval et De Boeck, Quebec/Bruxelles, 1992;

· Naisbitt, John, *Megatendinţe. Zece noi direcţii care ne transformă lumea*, Editura Politică, Bucureşti, 1989

· Neacşu, Ioan, *Metode şi tehnici moderne de învăţare*, Tipografia Universităţii Bucureşti, 1985

· Neacşu, Ioan, *Educaţie şi acţiune*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1986

· Neacşu, Ioan, *Metode şi tehnici moderne de învăţare*, Tipografia Universităţii Bucureşti, 1985

· Neacşu, Ioan, *Educaţie şi acţiune*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1986

· Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990

· Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A:, Bucureşti, 1999

· Necula, Ioan, *Sintalitatea colectivului didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978

· Neculau, Adrian, *A di elev*, Editura Albatros, Bucureşti, 1983

· Neculau, Adrian, Pedagogie socială, Editura Universităţii „Al.I.Cuză, Iaşi, 1994

· Nicolescu, Ovidiu; Verboncu, Ion, *Management*, Editura Economică, Bucureşti, 1995

· Nicolescu, Viorel, *Pedagogia comparată. Orientări teoretice şi metodologice*, în *Domenii ale pedagogiei* (coordonator, Stoian, Stanciu), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983

· Noveanu, Eugen, *Tehnica programării didactice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974

· Noveanu, Eugen (coordonator), *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învăţă-*

mânt, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983

· Oprea, Olga, *Tehnologia instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979

· *Orientare şcolară şi profesională — îndrumător pentru cadrele didactice* (coordonatori: Chircev, A.; Salade, D.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976

· Palmade, Guy, *Metodele pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975

· Pavelcu, Vasile, *Principii de docimologie. Introducere în ştiinţa examinării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Buureşti, 1968

· Pavelcu, Vasile, *Drama psihologiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972

· Pavelcu, Vasile, *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii*; Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982

· Păun, Emil, *Educaţia şi rolul ei în dezvoltarea social-economică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974

· Păun, Emil, *Sociopedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982

· Păun, Emil, *şcoala, abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi, 1999

· Păunescu, Constantin, *Limbaj şi intelect*, Editura ştiinţifică,Bucureşti, 1973

· Păunescu, Constantin, *Deficienţa mintală şi procesul învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976

· Păunescu, Constantin, *Agresivitatea şi condiţia umană*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1994

· Pâslaru, Vl., Crişan, Al., (coordonatori), *Curriculum disciplinar. Limba şi literatura română, clasele V—IX*, Editura „ştiinţa", Chişinău, 1997

· Peel, Malcom, *Introducere în management. Ghid pentru o mai bună performanţă în afaceri*, Editura Alternative, Bucureşti, 1994

· Piaget, Jean, *Psihologia inteligenţiei*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1965

· Piaget, Jean, *Structuralism*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1973

· Piaget, Jean, *Judecata morală la copil*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980

· Piaget, Jean, *Psihologie şi pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982

· Pinar, W., *Curriculum Theoretizing: the Reconceptualists*, Mc. Cuthan, Berkeley, California, 1988

· Planchard, Emile, *Cercetarea în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980

· Poenaru, Romeo, *Pedagogia olimpismului*, Editura Eurobit, Timişoara, 1995

· Popescu, Eugenia (coordonator), *Pedagogie preşcolară. Didactica, Manual pentru şcoli normale,clasa a XI-a, specialitatea educatoare*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1994

Popescu, Pelaghia; Roman, Ioan, *Lecţii în spiritul metodelor active*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981

· Popescu, Vasile, *Ştiinţa conducerii învăţământului*, E. D. P., Bucureşti, 1973

· Popkewitz, Thomas, S., *A political sociology of educational reforme. Power/know-ledge in teaching, teacher education and research*, Teachers College, Columbia University, New York and London, 1991

· Popovici, Dumitru, *Pedagogie generală*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A:, Bucureşti, 1998

· Popper, K. R., *Societatea deschisă şi duşmanii ei. Vol. I, Vraja lui Platon*, Editura Humanitas, 1993

· Potolea, Dan, *Scopuri şi obiective ale procesului didactic, în Sinteze pe teme de didactică modernă* (coordonator, Radu, Ion, T.), Culegere editată de „Tribuna şcolii", Bucureşti, 1986

· Potolea, Dan, *Teoria şi metodologia obiectivelor educaţiei*, în *Curs de pedagogie* (coordonatori, Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr), Universitatea Bucureşti, 1988

· Potolea, Dan, *Profesorul şi strategiile conducerii învăţării*, în *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ*, Editura Academiei, Bucureşti, 1989

· Poutrois, Jean-Pierre; Desmet, Huguette, *L'education postmoderne*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997

· Przesmycki, Halina, *Pédagogie différénciée*, Hachette, Paris, 1991

· Przeworski, Adam, *Democraţia şi economia de piaţă. Reformele politice şi economice în Europa de Est şi America Latină*, Editura ALL, Bucureşti, 1996

· Radu, Ion, *Psihologie şcolară*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1974

· Radu, Ion; Ionescu, Miron, *Experienţă didactică şi creativitate*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1987

· Radu, Ion, T., *Învăţământul diferenţiat. Concepţii şi strategii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978

· Radu, Ion, T., *Teorie şi practică în evaluarea*

eficienţei învăţământului, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981

· Radu, Nicolae, *Învăţare şi gândire. Evoluţie şi sens*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1976

· Radu, Nicolae, *Pedagogia comportamentului uman*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1981

· Ralea, Mihail, *Prelegeri de estetică*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1972

· Richta, Radovan (coordonator), *Civilizaţia la răscruce. Implicaţiile sociale şi umane ale revoluţiei ştiinţifico-tehnice*, Editura Politică, Bucureşti, 1970

· Reboul, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1976

· Reboul, Olivier, *Le langage de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1984

· Reboul, Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992

· Reed, A., Bergemann, V., *In the Classroom*, Dushkin Publishing Group, 1992

· Riviere, Robert, *L'echec scolaire estil un fatalité. Une question pour l'Europe*, Hatier, Paris, 1991

· Reuchlin, Maurice, *L'enseignement de l'an 2000*, Presses Universitaires de France, Paris, 1973

· Resweber, Jean-Paul, *Les pédagogies nouvelles*, Presses Universitaires de France, Paris, 1986

· Rocco, Mihaela, *Creativitatea individuală şi de grup — studii experimentale*, Editura Academiei, Bucureşti, 1979

· Roşca, Al., *Creativitatea*, Editura Enciclopedică Română, Bucureşti, 1972

· Roşca, Al., *Creativitatea generală şi specifică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1981

· Sartori, Giovani, *Theorie de la democratie*, Librairie Armand Colin, Paris, 1973

· Salade, Dumitru, *Educaţie şi personalitate*, Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 1995

· Salade, Dumitru, *Dimensiunile educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1997

· Sălăvăstru, Constantin, *Logică şi limbaj educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1994

· Schramm, Fred; Kahner, Friedrich; Coombs, Philip, H.; Lyle, Jack, *Noile mass-media: un studiu în sprijinul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979

· Schwartz, Bernard, *Educaţia mâine*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976

· Seguin, R., *Elaboration et mise en oeuvre des programes solaires. Guide méthodologique*, UNESCO, Paris, 1991

· Skinner, B. F, *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971

· Soljenitsyne, Alexandre, *Comment réaménager notre Russie? Reflexions dans la mesure de mes forces*, Ed. Fayard, Paris, 1990

· Stanciu, Ion, Gh..; Nicolescu, Viorel; Sacaliş, Nicolae, *Antologia pedagogiei americane contemporane*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971

· Stanciu, Ion, Gh., *O istorie a pedagogiei universale şi româneşti — până la 1900*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977

· Stanciu, Ion, Gh., *Şcoala şi pedagogia în secolul XX*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983

· Stanciu, Ion, Gh., *Continuitate şi reevaluare în interpretarea contemporană a conceptului de educaţie*, în Revista de pedagogie, nr. 10/1991

· Stanciu, Ion, Gh., *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1995

· Stanton, Nicki, *Comunicarea, Societatea Ştiinţă şi Tehnică*, S. A., Bucureşti, 1995

· Stoian, Stanciu, (sub redacţia), *Clasicii pedagogiei universale şi gândirea pedagogică românească*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1966

· Stoian, Stanciu, *Cercetarea pedagogică. Aspecte metodologice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1969

· Stoian, Stanciu, *Din istoria pedagogiei româneşti. Culegere de studii*, vol. II Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1969

· Stoian, Stanciu, *Metodologia comparativă în educaţie şi învăţământ. Pedagogia comparată*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970

· Stoian, Stanciu, *Educaţie şi societate*, Editura Politică, Bucureşti, 1971

· Stoian, Stanciu, *Pedagogia română modernă şi contemporană, Editura Didactică şi Pedagogică*, Bucureşti, 1976

· Stoica, Ana, *Creativitatea elevilor — posibilităţi de cunoaştere şi de educare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983

· Străchinaru, Ion, *Psihopedagogie specială*, Editura Trident, Iaşi., 1994

· Stroe, Marcus, *Empatie şi personalitate*, Editura Athos, 1997

· *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ* (coordonatori: Jinga, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr), Editura Academiei, Bucureşti, 1989

· Suchodolski, Bogdan, *Pedagogia şi marile curente filozofice. Pedagogia esenţei şi pedagogia existenţei*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1970

· Şchiopu, Ursula; Verza, Emil, *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1991

· Şchiopu, Ursula; Verza, Emil, *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1995

· *Şcoala românească în pragul mileniului III* (coordonator, Neacşu, Ioan), Editura Paideia, Bucureşti, 1997

· Thomas, Jean, *Marile probleme ale educaţiei în lume*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977

· Titone, R., *Il modelo olodinamico come ipotesi dell'appredimento educativo*, în vol. *Modelli psicopedagogici dell'appredimento*, Arnando, Roma

· Todoran, Dimitrie, *Individualitate şi Educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974

· Toffler, Alvin, *Şocul viitorului*, Editura Politică, Bucureşti, 1973

· Toffler, Alvin, *Al treilea val*, Editura Politică, Bucureşti, 1983

· Toffler, Alvin, *Puterea în mişcare*, Editura Antet, Bucureşti, 1995

· Toma, Steliana, *Autoeducaţia. Sens şi devenire*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983

· Toma, Steliana, *Profesorul, factor de decizie*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1994

· Tomşa, Gheorghe, *Consilierea şi orientarea în şcoală*, Casa de Editură şi Presă Viaţa Românească, Bucureşti, 1999

· Tyler, R. W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction, University*, Press, Chicago, 1949, 1950

· Ţopa, Leon; Truţer, Tiberiu, *Sociologia pedagogică*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1971

· Ţopa, Leon, *Sociologia educaţiei permanente*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1973

· Ţîrcovnicu, Victor, *Învăţământ frontal, învăţământ individual, învăţământ pe grupe*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981

· Ulmann, Jacques, *La pensée éducative contemporaine*, Presses Universitaires de France, Paris, 1976

· UNESCO, *A învăţa şi a munci*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983

· Ungureanu, Dorel, *Teoria curriculumului (Note de curs)*, Editura Mirton, Timişoara, 1999

· Ungureanu, Dorel, *Educaţie şi curriculum*, Editura Eurostampa, Timişoara, 1999

· Ungureanu, Ion, *Paradigme ale cunoaşterii societăţii*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1990

· Ungureanu, Ion, *Raţiunea umană şi raţionalitatea socială*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1990

· Urbanczyck, Franciszek, *Didactica pentru adulţi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975

· Valerien, Jean, *La gestion administrative et pédagogique des écoles — Guide pour les directeurs et directrices d'école*, UNESCO/ALFA Editions, Tunis, 1991

· Van Brummele, Harro *Steppingstones to curriculum*, Alta Visita Collge Press, 1994

· Vaniscotte, Francine, *70 millions d'éleves. L'Europe de l'Education*, Hatier, Paris, 1989

· Văideanu, George, *Cultura estetică şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1967

· Văideanu, George, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988

· Văideanu, George, *UNESCO-50-EDUCAŢIE*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1996

· Velichkovsky, Boris, *La psychologie cognitive moderne*, Editions du Progres, Moscou, 1987

· Verza, Emil, *Conduita verbală a şcolarilor mici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973

· Verza, Emil, *Ce este logopedia?*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982

· Verza, Emil, *Psihologia vârstelor*, Editura Hyperion XXI, Bucureşti, 1993

· Verza, Emil, *Psihopedagogie specială. Manual pentru şcolile normale, cl. a XIII-a*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992

· Vexliard, Alexandre, *La pédagogie comparé. Méthodes et problemes*, Presse Universitaires de France, Paris, 1967

· Vinţanu, Nicolae, *Educaţia adulţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1998

· Vlădulescu, Lucia, *Fundamente ale educaţiei şi profesionalizării tehnologice*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1996

· Vlăsceanu, Lazăr, *Decizie şi inovaţie în învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1979

· Vlăsceanu, Lazăr, *Metodologia cercetării so-*

ciologice, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982

· Vlăsceanu, Lazăr, *Metodologia cercetării sociale. Metode şi tehnici*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1986

· Vlăsceanu, Lazăr, *Politica socială în domeniul educaţiei*, în Zamfir, Elena; Zamfir, Cătălin (coordonatori), *Politici sociale. România în context european*, Editura Alternative, Bucureşti, 1995

· Vexliard, Alexandre, *La pédagogie comparé. Méthodes et problemes*, Presses Universitaire de France, Paris, 1967

· Weber, Max, *The Theory of Social and Economic Organization*, A Free Press, New York, Collier-Mc. Mill an Limited, Londra, 1969

· Wlodarski, Ziemowit, *Legităţile psihologice ale predării şi învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980

· Zamfir, Elena, *Modelul sistemic în sociologie şi antropologie culturală*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1975

· Zamfir, Cătălin, *Structurile gândirii sociologice*, Editura Politică, Bucureşti, 1987

· Zaharia, Ermona, *Pedagogia românească interbelică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971

· Zaharia, Marian; Zaharia, Camelia; Deac, Anda; Vizinteanu, Florina, *Management. Teorie şi aplicaţie*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1993

· Zlate, Mielu, *Psihologia socială a grupurilor şcolare*, Editura Politică, Bucureşti, 1972

· Zlate, Mielu, *Eul şi personalitatea*, Editura „Trei", Bucureşti, 1997

III. LEGI, REGULAMENTE, REVISTE, GHIDURI, CULEGERI METODOLOGICE, DOCUMENTE DE POLITICĂ A EDUCAŢIEI

· Agenţia Naţională SOCRATES, *Combaterea eşecului şcolar: o provocare pentru construcţia europeană*, Editura Alternative, 1996

· Agenţia Naţională SOCRATES, *Învăţământul particular: forme şi condiţii în statele membre ale Comunităţii europene*, Editura Alternative, Bucureşti, 1996

· Agenţia Naţională SOCRATES, *Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană şi în statele AELS/SEE*, Editura Alternative, Bucureşti, 1997

· *A la decouverte de l'UNICEF*, UNICEF, Division de l'information, New York, 1994

· Bîrzea, Cezar, *Les politiques éducatives dans les pays en transition*, Les Editions du Conseil d l'Europe, Strasbourg, 1994

· Bunescu, Gheorge (coordonator), Alecu, Gabriela; Badea, Dan, *Educaţia părinţilor. Strategii şi programe. Ghid pentru formarea formatorilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997

· Cahiers pédagogiques, nr. 317/1993, *Les modules*

· Cahiers pédagogiques, nr. 325/1994, *La Décentralisation*

· Cahiers pédagogiques, nr. 338/1995, *La formation des enseignants. Les practiques*

· *Concepts of Freedom and Democracy*, United States Information Agency, 1991

· *Conducerea şcolii*, volum editat de Revista de pedagogie, Bucureşti, 1974

· Casa Corpului Didactic Iaşi, *Educaţie şi valori*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1997

· *Conférence pérmanente des ministres européens de l'éducation*, 18-e Session (Madrid, 23—24 mars, 1994). *Les tendances et politiques en matieres de l'éducation de 15—20 ans. Rapports soumis par les Délégations Nationales avec une synthese élaboré par le proffesseur Dennis Kallen*, Madrid, 1994

· *Consultaţii pentru activitatea educativă*, Editura Eurobit, Timişoara, 1996

· Cristea, Sorin, *Caietul dirigintelui*, Casa Corpului Didactic, Bacău, 1991

· *Cunoaşterea copilului preşcolar*, editată de Revista de pedagogie, Bucureşti, 1992

· *Curriculum disciplinar. Limba şi literatura română. Clasele V—IX* (coordonatori: Pâslaru, Vl., Crişan, Al.), Editura „Ştiinţa", Chişinău, 1997

· *Curriculum Naţional. Planuri-cadru de învăţământ pentru învăţământul preuniversitar*, Editura Corint, Bucureşti, 1999

· *Dezvoltarea managementului în România: schiță de strategie*, Editura Alternative, București, 1994

· Dima, Silvia (coordonator), *Copilăria, fundament al personalității. Cunoaștere — explorare — educare*, editată de Revista Învățământul Preșcolar, București, 1997

· *Dirigintele. Ora de dirigenție*, volum editat de „Tribuna Învățământului", București, 1993

· Diseno Curricular Base. Educacion Secundaria Obligatoria I, Ministerio de Educacion y Cinecia, Madrid, 1989

· *Dix annees de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne* (1984—1994), EURYDICE, Bruxelles, 1994

· *Droits de l'homme. Recueil d'instruments internationaux*, Nations Unies, Geneva, 1988

· EURYDICE (The European Education Information Network), CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training), *Structure of the Education and initial training systems in the European Union, European Comision*, Brussels, Luxembourg, 1996

· Gondiu, Eugenia, *Pedagogie generală (noțiuni fundamentale), în prezentare grafică (scheme de reper), volumul I*, Editura Cartier, Chișinău, 1997

· *Guide practique du directeur d'école*, UNESCO, Paris, 1989

· Izbeștschi, Iosif, L., *Probleme de management educațional în învățământul inovativ*, Universitatea „Ion Creangă", Chișinău, 1994

· *Învățământul din alte țări*, Ministerul Învățământului, 1990

· *La rechereche interdisciplinaire sur l'enseignement*, Institut des Sciences Pédagogiques, Bucarest, 1970

· *Libertatea în educație. Culegere de texte din Declarații și Convenții Internaționale* (coordonator, Nicolescu, Viorel), Institutul de Științe ale Educației, București, 1993

· *Legea Învățământului, nr. 84/1995*, în Monitorul Oficial al României nr. 167/31 iulie, 1995

· *Legea privind Statutul Personalului Didactic, nr. 128/1997*, în Monitorul Oficial al Românaiei, nr. 158/16 iulie, 1997

· *Legi ale învățământului din România* (coordonator, Bunescu, Gheorge), Institutul de Științe ale Educației, București, 1991

· *Libertatea în educație. Culegere de texte din Declarații și Convenții Internaționale*, volum editat de Revista de pedagogie, Institutul de Științe ale Educației, București 1994

· Ministerul Învățământului, Consiliul Național pentru Curriculum și Formarea Profesorilor, Institutul de Științe ale Educației, *Curriculum școlar. Ghid metodologic* (coordonator, Crișan, Alexandru), Editura și Atelierele Tipografice ARAMIS, București, 1996

· Ministerul Învățământului, Consiliul Național de Evaluare și Examinare. Unitatea Tranzitorie, *Ghid general de evaluare și examinare* (coordonatori, Neacșu, Ioan; Stoica, Adrian), Editura și Atelierele Tipografice ARAMIS, București, 1996

· *Noile educații* (coordonatori: Văideanu, G.; Neculau, A.), Universitatea „Al. I. Cuza", Iași, 1986

· Noveanu, Dragoș, *Modul de evaluare (reglare a procesului) în instruirea asistată pe calculator, rezumatul tezei de doctorat*, Institutul de Științe ale Educației, București, 1997

· *Objectifs et finalites de l'enseignement secondaire, Paris, 12 juin, 1992, Rapport du symposium, Un enseignement secondaire pour l'Europe*, Conseil de l'Europe/Conseil de la cooperation culturelle, Strasbourg, 1993

· OECD, *Schools and Quality. An International Report*, OECD, Paris, 1989

· Perspective, nr. 73, vol. XX, nr. 1, 1990

· Perspective nr. 78, vol. XXI,, Nr. 2, 1991, Perspective, nr. 78, vol. XXI, nr. 2/1991, *Învățământul superior. Situație, sfidări și perspective*

· Perspective, nr. 79, vol. XXI, nr. 3, 1991, *Învățământul superior. Studii de caz*

· Perspective, nr. 80, vol. XXI, nr. 4, 1991, *Educația în statele mici*

· Perspective, nr. 81, vol. XXII, nr. 1, 1992, *O educație pluralistă într-o lume în schimbare. Poziții și propuneri*

· Perspective, nr. 82, vol. XXII, nr. 2, 1992, *O educație pluralistă într-o lume în schimbare. Studii de caz*

· Perspective, nr. 83, vol. XXII, nr. 3, 1992, *Controlul calității învățământului școlar în lume. Marile axe de investigare*

· *Programul Național de Dezvoltare a Învățământului din Moldova, 1995—2005 (Compendiu)*, Ministerul Învățământului. Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, Chișinău, 1995

· *Reforma învățământului în România: condiții și*

perspective (coordonator, Bîrzea, Cezar), Institutul de ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti, 1993

· *Regulamentul de organizare şi funcţionare a Centrului de Asistenţă Psihopedagogică şi a cabinetelor de asistenţă psihopedagogică*, Ministerul Învăţământului, Bucureşti, 1995

· Revista de pedagogie, nr. 1—2/1993, *Problematica reformei*

· Revista de pedagogie, nr. 3/1993, *Educaţie permanentă*

· Revista de pedagogie, nr. 8—12/1993, *Autoeducaţia*

· Revista de pedagogie, nr. 3—4/1994, *Curriculum şi dezvoltare curriculară,*

· Revista de pedagogie, nr. 11—12/1994, *Învăţământul profesional*

· Revista Învăţământul preşcolar, nr. 1—2/1990

· Revista Învăţământul preşcolar, nr. 3—4/1995, *Managementul Învăţământului*

· Sfera politicii, nr. 45/1996, *Politică şi educaţie*

· *Sinteze pe teme de didactică modernă* (coordonator, Radu, Ion, T.), Culegere editată de Tribuna şcolii, Bucureşti, 1986

· Soumelis, Constantin, *Educational Planing at the OECD and in OECD member countries*, în International Institute for Educationalk Planning in Practice, Booklet, nr. 5, UNESCO, Paris, 1989

· Stan, Liliana; Andrei, Adina, *Ghidul tânărului profesor*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1997

· Şova, Rodica; Bălaşa, Florica, *Un secol de existenţă a învăţământului preşcolar din România*, Editura Scorpion 7, Bucureşti, 1996

· WCEFA, *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: une vision pour les années 90. Document de référence. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 5—9 mars 1990*, Jomtien, Thailande, UNESCO, Paris, 1990

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUPRINS

ACCESIBILITATEA INSTRUIRII 7
ACTIVITATEA DIDACTICĂ/EDUCATIVĂ 7
ACTIVITATEA PEDAGOGICĂ 7
ACTIVIZAREA INSTRUIRII 8
ACŢIUNEA EDUCAŢIONALĂ/DIDACTICĂ 9
ADAPTAREA ŞCOLARĂ 11
ADMINISTRAŢIA ŞCOLARĂ 11
ALGORITMIZAREA 12
ALTERNATIVELE PEDAGOGICE 13
AMBIANŢA EDUCAŢIONALĂ 14
APTITUDINEA PEDAGOGICĂ 15
ARIA CURRICULARĂ 17
ARTA PEDAGOGICĂ 18
ASALTUL DE IDEI 18
ASISTENŢA PSIHOPEDAGOGICĂ 19
ATITUDINEA PEDAGOGICĂ 21
AUTOEDUCAŢIA 22
AUTONOMIA UNIVERSITARĂ 24
AUTOREGLAREA INSTRUIRII 26
AXIOLOGIA EDUCAŢIEI 26
BANCA DE DATE 28
BATERIA DE TESTE 29
BAZA DIDACTICO-MATERIALĂ 29
BIBLIOTECA ŞCOLARĂ 31
BIROCRAŢIA ŞCOLARĂ 31
BLOCAJUL PEDAGOGIC 32
BUGETUL PENTRU EDUCAŢIE 33
CAIETUL DIRIGINTELUI 35
CÂMPUL PEDAGOGIC 36
CERCETAREA DOCUMENTELOR 38
CERCETAREA PEDAGOGICĂ 38
CICLUL CURRICULAR 40
COMUNICAREA PEDAGOGICĂ 42
COMUNITATEA EDUCATIVĂ 44
CONDUCEREA ŞCOLII 45
CONSILIERUL ŞCOLAR 51
CONŢINUTUL EDUCAŢIEI 52
CONŢINUTUL PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT 53
CONVERSAŢIA EURISTICĂ 60
CORE CURRICULUM 60
CREATIVITATEA PEDAGOGICĂ 63
CREDITUL PEDAGOGIC 69
CULTURA GENERALĂ 69
CUNOAŞTEREA ELEVULUI 71
CUNOAŞTEREA PEDAGOGICĂ 73
CURRICULUM 74
CURSUL UNIVERSITAR 89
DEMERSUL PEDAGOGIC 91
DEMOCRATIZAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI 91
DEMONSTRAŢIA 94
DEPARTAMENTUL PENTRU PREGĂTIREA PERSONALULUI DIDACTIC 95
DEZBATEREA 96
DEZVOLTAREA PEDAGOGICĂ 96
DIDACTICA APLICATĂ 97
DIDACTICA GENERALĂ 98
DIFERENŢIEREA INSTRUIRII 99
DIMENSIUNILE EDUCAŢIEI 103
DIVERSIFICAREA INSTRUIRII 103
DOCIMOLOGIA 104
EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ 105
EDUCABILITATEA 105
EDUCAŢIA 107
EDUCAŢIA ESTETICĂ 109
EDUCAŢIA FIZICĂ 111
EDUCAŢIA FORMALĂ 112
EDUCAŢIA INFORMALĂ 113
EDUCAŢIA INTELECTUALĂ 114
EDUCAŢIA MORALĂ 116
EDUCAŢIA NONFORMALĂ 119
EDUCAŢIA PERMANENTĂ 120
EDUCAŢIA TEHNOLOGICĂ 123
EFICIENŢA ŞCOLARĂ 126
EGALIZAREA ŞANSELOR 126
EŞECUL ŞCOLAR 127
EVALUAREA PEDAGOGICĂ 129

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARY LIBRARY

EXERCIŢIUL 140
EXPERIMENTUL 140
EXPLICAŢIA 141
EXPUNEREA 141
FILOZOFIA EDUCAŢIEI 142
FINALITĂŢILE PEDAGOGICE/EDUCAŢIEI 144
FIŞA ŞCOLARĂ 152
FORMAREA FORMATORILOR 155
FORMELE EDUCAŢIEI 157
FORMELE DE ORGANIZARE
A ACTIVITĂŢII DIDACTICE 158
FORMELE DE ORGANIZARE
A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT 159
FUNCŢIILE EDUCAŢIEI 160
FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI 164
GÂNDIREA PEDAGOGICĂ 165
GENERALIZAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI 169
GESTIUNEA EDUCAŢIEI 170
GRADUL DIDACTIC 171
GRUP(A) ŞCOLAR(Ă) 171
HABITUSUL PEDAGOGIC 173
HANDICAPUL PEDAGOGIC 173
HARETISMUL 173
IDEALUL PEDAGOGIC/EDUCAŢIEI 176
IGIENA ŞCOLARĂ 179
INDICATORII PEDAGOGICI/EDUCAŢIONALI 179
INDIVIDUALIZAREA INSTRUIRII 180
INFLUENŢELE PEDAGOGICE 180
INFORMAREA PEDAGOGICĂ 181
INFORMATIZAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI 182
INFRASTRUCTURA PEDAGOGICĂ 183
INOVAŢIA PEDAGOGICĂ 183
INSPECŢIA ŞCOLARĂ 184
INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE 194
INSTITUTUL DE PERFECŢIONARE
A CADRELOR DIDACTICE 195
INSTRUIREA 195
INSTRUIREA ASISTATĂ PE CALCULATOR 196
INSTRUIREA PROGRAMATĂ 197
INTERDISCIPLINARITATEA PEDAGOGICĂ 198
ISTORIA PEDAGOGIEI 199
ITEMUL PEDAGOGIC 200
ÎNVĂŢAREA 201
ÎNVĂŢĂMÂNTUL 205
ÎNVĂŢĂMÂNTUL FRONTAL 205
ÎNVĂŢĂMÂNTUL INDIVIDUAL 206
ÎNVĂŢĂMÂNTUL PE GRUPE 208
JOCUL DIDACTIC 210
JUDECATA PEDAGOGICĂ 210
LECTURA 212
LECTORATUL PEDAGOGIC 212
LECŢIA 213
LEGEA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI 216
LEGILE PEDAGOGICE 217
LIMBAJUL PEDAGOGIC 219
LOGICA PEDAGOGICĂ/EDUCAŢIEI 220
LUCRAREA METODICO-ŞTIINŢIFICĂ 222
LUCRĂRILE PRACTICE 222
MANAGEMENTUL EDUCAŢIEI/PEDAGOGIC 223
MANAGEMENTUL ORGANIZAŢIEI ŞCOLARE 232
MANUALUL ŞCOLAR 242
MEDIATECA PEDAGOGICĂ 243
MEDIUL PEDAGOGIC 243
METODELE DIDACTICE/DE ÎNVĂŢĂMÂNT 244
METODOLOGIA
PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT 247
MIJLOACELE DIDACTICE 248
MINISTERUL ÎNVĂŢĂMÂNTULUI 249
MODELAREA PEDAGOGICĂ 250
MODULUL PEDAGOGIC 251
NIVELUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT 252
„NOILE EDUCAŢII" 253
NORMA PEDAGOGICĂ 255
NOTA ŞCOLARĂ 256
OBIECTUL EDUCAŢIEI 258
OBIECTIVELE PEDAGOGICE 258
OBLIGATIVITATEA ŞCOLARĂ 265
OBSERVAŢIA SISTEMATICĂ
ŞI INDEPENDENTĂ 265
OPERAŢIONALIZAREA OBIECTIVELOR
PEDAGOGICE 266
ORA DE DIRIGENŢIE 274
ORARUL ŞCOLAR 275
ORGANIZAREA PROCESULUI
DE ÎNVĂŢĂMÂNT 276
ORGANIZAREA SISTEMULUI
DE ÎNVĂŢĂMÂNT 276
ORGANIZAŢIA ŞCOLARĂ 276
ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ 277
PARTENERIATUL PEDAGOGIC 280
PEDAGOGIA 281
PLANIFICAREA EDUCAŢIEI/ÎNVĂŢĂMÂNTULUI 290
PLANUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT 291
POLITICA EDUCAŢIEI 293
PREDAREA 297
PRELEGEREA 298
PRINCIPIILE PEDAGOGICE 298
PROBLEMATIZAREA 300
PROCEDEELE DIDACTICE 301
PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT 302

CUPRINS

PROGRAMA ŞCOLARĂ 307
PROIECTAREA PEDAGOGICĂ 310
PSIHOLOGIA EDUCAŢIEI 316
RADIO-ŞCOALA 321
RANDAMENTUL ŞCOLAR 321
REFLECŢIA PEDAGOGICĂ 321
REFORMA EDUCAŢIEI/ÎNVĂŢĂMÂNTULUI 322
RESURSELE PEDAGOGICE 331
REVISTA DE PEDAGOGIE 332
REVISTA ÎNVĂŢĂMÂNTUL PREŞCOLAR 332
SARCINA DIDACTICĂ 333
SCOPUL DIDACTIC 333
SCOPURILE PEDAGOGICE 333
SECVENŢA DIDACTICĂ 336
SISTEMUL DE EDUCAŢIE 337
SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT 337
SITUAŢIA PEDAGOGICĂ/EDUCAŢIONALĂ 339
SOCIOLOGIA EDUCAŢIEI 341
SOFTUL PEDAGOGIC/EDUCAŢIONAL 348
STILUL PEDAGOGIC 349
STRATEGIA PEDAGOGICĂ 349
STRUCTURA SISTEMULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT 352
STUDIUL DE CAZ 353
SUBIECTUL EDUCAŢIEI 354
ŞCOALA 355
ŞTIINŢELE PEDAGOGICE/EDUCAŢIEI 355
TAXONOMIA PEDAGOGICĂ 363
TACTUL PEDAGOGIC 363
TEHNOLOGI A PEDAGOGICĂ 363
TELEVIZIUNEA ŞCOLARĂ/UNIVERSITARĂ 364
TEORIA EDUCAŢIEI 365
TEORIA INSTRUIRII 366
TEORIA ŞI METODOLOGIA CURRICULUMULUI 366
TEORIILE ÎNVĂŢĂRII 369
TESTELE PEDAGOGICE 371
TIMPUL ŞCOLAR 371
TRUNCHIUL COMUN DE CULTURĂ GENERALĂ 372
UNESCO 373
UNICEF 374
UNITATEA DIDACTICĂ 374
VALORILE PEDAGOGICE 375
VÂRSTA ŞCOLARĂ 376
VOCAŢIA PEDAGOGICĂ 377
ZIUA ŞCOLARĂ 378
ZONA ŞCOLARĂ 378
TEMATICA GENERALĂ A DICŢIONARULUI 379
TEME DE STUDIU 379

Bibliografie 382

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Sorin Cristea

DICŢIONAR DE PEDAGOGIE

Apărut: 2000. Coli tipo: 21,00. Coli editoriale: 22,45

GRUPUL EDITORIAL LITERA
str. B. P. Hasdeu, nr. 2,
Chişinău, MD 2005, Republica Moldova

LITERA INTERNAŢIONAL
str. Alexandru Vlahuţă, nr. 1, bloc M-49, ap. 77,
tel. (01) 327 37 74
Bucureşti, România

Editori: *Anatol & Dan Vidraşcu*
Redactor: *Maria Onofraş*
Corector: *Veronica Tifin*
Tehnoredactor: *Veaceslav Negruţa*

Tiparul executat sub comanda nr. 405
Combinatul Poligrafic, str. Mitropolit Petru Movilă, nr. 35,
Chişinău, MD 2004, Republica Moldova

Departamentul Activităţi Editoriale,
Poligrafie, Aprovizionare cu Cărţi

B.C.U. M. EMINESCU

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CĂRŢI PUBLICATE

- *Paşi spre reforma şcolii*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1991
- *Învăţământul în antecamera reformei*, Editura Porto- Franco, Galaţi, 1992
- *Fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti , 1994
- *Metodologia reformei învăţământului*, Editura Hardiscom, Piteşti, 1996
- *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1996
- *Managementul organizaţiei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1996
- *Pedagogie* , vol. I, Editura Hardiscom, Piteşti, 1996
- *Pedagogie*, vol. II, Editura Hardiscom, Piteşti, 1997
- *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1998
- *Sociologia educaţiei* (în colaborare cu Cornel Constantinescu), Editura Hardiscom, Piteşti, 1998
- *Introducere în studiul ştiinţelor pedagogice*, Editura Sfinx 2000, Târgovişte, 1999
- *Dicţionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Litera Internaţional, Chişinău - Bucureşti, 2000

- coordonator Revista de pedagogie nr. 1- 2 / 1993, *Problematica reformei învăţământului*
- coordonatorul colecţiei Idei Pedagogice Contemporane / Editura Didactică şi Pedagogică, 1994- până în prezent
- 120 articole (majoritatea publicate în Tribuna Învăţământului;
- 34 studii de specialitate (publicate în Revista de Pedagogie, Revista Învăţământului Preşcolar, Buletinul Guvernului României, colecţia *Idei Pedagogice Contemporane*);
- 6 ghiduri metodologice (cu o tematică privind: orientarea şcolară şi profesională; activitatea profesorului- diriginte, managementul şcolii, învăţământul preşcolar, învăţământul primar, cunoaşterea psihopedagogică a elevului)

BCU IASI/CENTRAL

ISBN 9[illegible]3-9[illegible]55-51-X
ISBN 9[illegible]75-74-248-3
4840004 003807